



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JANAÍNE FREITAS DE MEDEIROS

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL**

MAMANGUAPE-PB

2020

JANAÍNE FREITAS DE MEDEIROS

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras- Língua Portuguesa. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

MAMANGUAPE-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M488e Medeiros, Janaína Freitas de.

Estratégias de ensino da leitura no ensino
fundamental: caminhos para compreensão textual /
Janaína Freitas de Medeiros. - João Pessoa, 2021.
199 f.

Orientação: Laurênia Souto Sales.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Educação.
I. Sales, Laurênia Souto. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37

JANAÍNE FREITAS DE MEDEIROS

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

APROVADA EM: 28/agosto/2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales(UFPB)
(Orientadora)



Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)
(Membro Externo)



Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)
(Membro Interno)

MAMANGUAPE

2020

*Por isso é que agora vou assim No meu caminho. Publicamente andando Não, não
tenho caminho novo. O que tenho de novo É o jeito de caminhar.*

Thiago de Melo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que não desiste de seus filhos e está junto em todos os momentos.

A minha mãe Maria, que, em todos os momentos da minha vida, sempre esteve ao meu lado, e ao meu pai Manoel (in memoriam), que sonhou primeiro esse sonho.

Ao meu esposo José e ao meu filho Lucas, que aguentaram bravamente a ausência e a oscilação de humor.

A minha irmã Jane e ao meu sobrinho Rafael, que estavam comigo rezando pela minha saúde, e a de toda minha família.

AGRADECIMENTO

Deus, por escutar a minha oração e confortar meu coração nos momentos de aflição; porque sempre me ensina que a fé move montanhas e que existe um tempo determinado para tudo entre o céu e a terra.

A minha mãe, que é meu exemplo de determinação e coragem, por sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao meu filho Lucas e ao meu esposo José, pela paciência e compreensão nessa caminhada chamada vida.

A meu sobrinho Rafael e a minha irmã Jane, que sempre me inspiram a nunca desistir dos meus sonhos.

A minha Cunhada Rejane e a D. Augusta, que sempre rezam por mim, pelas palavras de motivação nas horas de angústia.

Aos meus amigos de perto, Walkiria, Karol, Kátia, Josefa, que acreditaram em meu sonho e sonharam comigo, apesar das ausências, estavam sempre lá. Aos amigos de longe, Simone e Leonardo, que foram companheiros em caminhadas anteriores.

Às amigas de viagem Jôse, Yara, Maria, Lucélia, que estavam presentes nessa aventura chamada Mestrado.

Aos docentes do PROFLETRAS, cuja dedicação, profissionalismo e ética inspiram professores no processo de formação a lutar por uma educação de qualidade.

A Fábio, secretário da Coordenação, porque sempre esteve alerta e pronto em nos ajudar em tudo que necessitamos.

A minha turma cinco, o eterno 6º ano, com nossas características peculiares chegamos ao final de mais uma etapa rumo ao conhecimento. Foi um imenso prazer compartilhar diferentes momentos na companhia de cada um/ uma. Sentirei saudades!

Em especial, a minha orientadora Laurênia. Dona de características ímpares, exemplo de garra, determinação, motivação, um exemplo de profissionalismo e ética. Não tenho palavras que descrevam minha gratidão.

E a todos que direta ou indiretamente me ajudaram alcançar esta conquista.

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada por inquietações e questionamentos acerca das práticas de ensino da leitura e da compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa, em que se observa a dificuldade de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para ir além do nível da decodificação linguística. Essa realidade tem repercutido, sobretudo, nos exames nacionais que avaliam o desempenho em leitura desses alunos. A exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que vem revelando um baixo índice de proficiência leitora por parte dos discentes. Com isso, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a ampliação da competência leitora de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, no município de Cabedelo-PB, a partir do ensino de estratégias de leitura. Para a realização do trabalho, tem-se como aporte teórico os estudos de Leffa (1996), Solé (1998), Menegassi (2010), Feltes (2008) entre outros autores que concebem a leitura numa perspectiva sociocognitiva. Trata-se de pesquisa de abordagem qualiquantitativa, de caráter descritivo e de natureza aplicada. Caracteriza-se, ainda, como pesquisa-ação, uma vez que pesquisadora e participantes atuam de modo cooperativo. A pesquisa foi aplicada em uma turma do 9º ano, composta por 20 alunos, que participaram do plano de ação desenvolvido em três etapas: (a) aplicação da Avaliação Diagnóstica Inicial; (b) desenvolvimento do Plano de Intervenção Pedagógica; e (c) aplicação da Avaliação Diagnóstica Final. As avaliações diagnósticas foram realizadas tomando por base questões objetivas relativas aos descritores D-17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações – e D-18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão –, do Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido – do SAEB. Os resultados obtidos revelaram avanços significativos nas habilidades discentes em relação aos referidos descritores D-17 e D-18, de modo que os alunos passaram a avaliar e monitorar seu processo de leitura. Isso evidencia a necessidade de a escola, além de incentivar o hábito da leitura, ensinar estratégias leitoras que levem os alunos a adquirir proficiência em leitura.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Compreensão leitora. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research was motivated by concerns and questions about the teaching practices of reading and reading comprehension in Portuguese Language classes, in which it is observed the difficulty of students in the final years of Elementary School to go beyond the level of linguistic decoding. This reality has repercussions, above all, in the national exams that assess the reading performance of these students. Like the Basic Education Assessment System (SAEB), which has shown a low reading proficiency rate on the part of the students. With this, this research aims to contribute to the expansion of the reading competence of students of the 9th grade of Elementary School, in the city of Cabedelo-PB, from the teaching of reading strategies. The theoretical contribution of Leffa (1996), Solé (1998), Menegassi (2010), Feltes (2008), among other authors who conceive of reading in a socio-cognitive perspective, is the theoretical support. It is a qualitative and quantitative research, of a descriptive nature and of an applied nature. It is also characterized as research-action, since the researcher and participants work cooperatively. The research was applied in a 9th grade class, composed by 20 students, who participated in the action plan developed in three stages: (a) application of the Initial Diagnostic Assessment; ((b) development of the Pedagogical Intervention Plan, and (c) application of the Final Diagnostic Assessment. The diagnostic assessments were carried out based on objective questions related to the descriptors D-17 - Recognize the effect of meaning resulting from the use of punctuation and other notations - and D-18 - Recognize the effect of meaning resulting from the choice of a certain word or expression - of Topic V - Relationships between expressive resources and effects of meaning - of the SAEB. The results obtained revealed significant advances in student skills in relation to the mentioned descriptors D-17 and D-18, so that students started to evaluate and monitor their reading process. This highlights the need for the school, in addition to encouraging the habit of reading, to teach reading strategies that lead students to acquire proficiency in reading.

Keywords: Reading. Reading strategies. Reading comprehension. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Do texto para o leitor	47
Figura 2 - O estruturalismo nas atividades do livro didático	48
Figura 3 - Do leitor para o texto	50
Figura 4 - Tirinha - O leitor e sua atuação solitária no processo da leitura.....	51
Figura 5 - A interação dos elementos no processo de leitura	53
Figura 6 - A interação nas atividades escolares.....	54
Figura 7 - As estratégias de leitura	69
Figura 8 - Contrato pedagógico	92
Figura 9 - Tirinha turma da Mônica.....	100
Figura 10 - A palavras bola e seus significados	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	36
Quadro 2 - Estratégias e procedimentos de leitura	37
Quadro 3 - Descritores trabalhados no Plano de Ação Descritores trabalhados no Plano de Ação	78
Quadro 4 - Detalhamentos das atividades trabalhadas no Plano de Intervenção Pedagógica no descritor D - 17	81
Quadro 5 - Detalhamento das atividades trabalhadas no Plano de Intervenção Pedagógica do Descritor 18	84
Quadro 6 - Primeiro momento – Feedback.....	91
Quadro 7 - Oficina 01 com o descritor D - 17	95
Quadro 8 - Oficina 02 - Descritor 17.....	111
Quadro 9 - Oficina 01 com o descritor D - 18.....	123
Quadro 10 - Ditados Populares e seus significados.....	124
Quadro 11 - Ditados populares e seus significados II - Descritor 18	126
Quadro 12 - Oficina 02 com o descritor 18	136
Quadro 13 - Oficina 03 – Descritor 18	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Acertos e Erros - Descritor 17.....	89
Gráfico 2 - Acertos e erros Descritor 18.....	90
Gráfico 3 - Resultado Comparativo.....	153
Gráfico 4 - Avaliação do descritor - D 17.....	156
Gráfico 5 - Avaliação do descritor D -18.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do Diagnóstico Inicial.....	88
Tabela 2 - Percentuais de acertos e de erros em relação ao descritor D -17.....	155
Tabela 3 - Percentuais de acertos e erros em relação ao descritor D -18.....	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. POR UM ENSINO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	24
2.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO	24
2.2.1. Delineando conceitos sobre competências e habilidades.....	28
2.1. 2. Avaliação em larga escala: a leitura em foco.....	33
2.2 LEITURA: REVISITANDO CONCEITOS	39
2.2.1. Linguagem e Ensino: caminhos para a construção da proficiência e da habilidade leitora	39
2.2.2 A leitura e suas faces polissêmicas: trajetos e definições.....	44
2.2.3 Leitura enquanto processo de decodificação: os primeiros ensaios	46
2.2.4. Caminhando para construção de sentidos.....	49
2.2.5. Leitura como processo de interação	52
3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: A LEITURA EM FOCO.....	58
3.1. ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: CONHECENDO PARA UTILIZAR 	58
3.1.1. Estratégias de leitura: uma ponte para a compreensão leitora.....	63
3.1.2 Quais estratégias de leitura utilizar?.....	65
3.1.2.1 Estratégias antes da leitura.....	66
3.1.2.2 Estratégias durante a leitura.....	66
3.1.2.3 Estratégias depois da leitura	67
4. METODOLOGIA.....	71
4.1 A PESQUISA	71
4.2 O CONTEXTO ESCOLAR.....	73
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75

4.4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS	76
4.4.1 Primeira etapa - Como anda a compreensão leitora do aluno?	77
4.4.2 - Segunda etapa – Traçando o Plano de Intervenção Pedagógica.....	78
4.4.3 As oficinas: a teoria na prática.....	80
4.4.4 Terceira etapa - E, agora, como está o nosso leitor?.....	87
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O PLANO DE AÇÃO	88
5.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL: VERIFICANDO	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORAS.....	88
5.2 O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISES	
DOS DADOS.....	91
5.2.1 Oficina com o descritor D-17: Reconhecendo efeitos de sentidos de pontuação e	
notações	95
5.2.1.1 - Oficina 01- Pontuar depende da intenção – PARTE 1 – 01 (2 horas aulas)	96
5.2.1.2 Oficina 02- Pontuar depende da intenção – PARTE II – (2 horas aulas) ...	110
5.2.2 Oficina com o descritor D-18: reconhecendo efeitos de sentidos de palavras e	
expressões	122
5.2.1 Oficina 01 - Uma palavra e seus significados – Parte I	123
5.2.2.2- Oficina 02 - Uma palavra e seus significados – Parte II	135
5.2.2.3 Oficina 03 - Uma palavra e seus significados – Parte III	146
5.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL – TRAÇANDO UM NOVO PERFIL DE	
LEITOR.....	152
5.3.1 -Análise e discussão dos resultados	153
5.3.1.1- Discussão dos dados relativos ao descritor D - 17	154
5.3.1.2. Discussão dos dados relativos ao descritor D - 18	158
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL	170
APÊNDICE B- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL.....	179
ANEXOS.....	188

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO	191
ANEXO C - ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193
ANEXO D - ESCOLA-CAMPO	194
ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	195

1. INTRODUÇÃO

“A leitura é algo desafiante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará uma autonomia e independência.” (BRASIL, 1997, p. 43)

A temática da leitura é um assunto recorrente nas salas de professores, nos debates e pesquisas no campo da educação e em outros domínios do saber. Ler é, portanto, uma ação de suma importância para as pessoas de um modo geral e, mais especificamente, para o leitor-aluno que por meio dela interage na sociedade letrada na qual está inserido. Ao observarmos o mundo em nossa volta, percebemos que estamos rodeados por textos materializados nos mais diversos gêneros e suportes textuais. A ação de ler perpassa também pela produção de novas aprendizagens, comparação e ampliação de conhecimentos já adquiridos, construção do senso crítico e formação de cidadãos participativos e reflexivos.

A nossa prática de professora permite notar que o ensino/aprendizagem da leitura assumem um caráter de complexidade, devido às práticas pedagógicas que estão sendo inseridas e modificadas, no contexto de ensino-aprendizagem de discentes que estão no ensino fundamental II, como resposta às novas exigências do ambiente linguístico contemporâneo, que repercutem no ambiente escolar. Neste, ensinar relações entre letras e sons já não é o bastante. Por isso, as práticas que estão sendo inseridas no contexto escolar estão sendo norteadas no sentido de possibilitar a emancipação do aluno-leitor, levando-o a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e da aquisição de postura reflexiva, consciente e crítica, diante das exigências solicitadas em situação comunicativas diversas. Expostos a diferentes gêneros e práticas desafiadoras, o aluno-leitor é capacitado a ultrapassar, sem maiores dificuldades, o processo de decodificação e alcançar a compreensão global do texto. Neste sentido, dialogamos com princípios dos PCNs (1997, p.43) os quais afirmam que “a leitura é algo desafiante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará uma autonomia e independência”.

É necessário notar que a conquista dessa autonomia, a leitura e as estratégias de compreensão atuam como pontes que produzem conexões entre conhecimentos acumulados pela humanidade e o desenvolvimento dos indivíduos para a prática de uma cidadania plena. Possuidor desse conhecimento, o cidadão pode elaborar, questionar, discutir, replicar, criticar, comparar, ampliar saberes, vislumbrar o caminho já conhecido por outros; todavia, utilizando-se de novas perspectivas na resolução de demandas exigidas pela sociedade.

Nesse contexto, a prática da leitura funciona como ferramenta emancipadora, uma vez que a assunção do ensino de leitura, ressignificado e voltado para os usos nas práticas sociais, é

passível de ultrapassar os muros da escola e alcançar o objetivo de formar um leitor proficiente. Este, conforme os PCNs, “[...] é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”. (BRASIL, 1998, p. 70)

No que se refere à formação desse leitor proficiente, notamos que a passagem do tempo e a prática docente ensina o professor a produzir um olhar ímpar para o contexto da sala de aula. Esse olhar aponta para as dificuldades que saltam aos olhos, mais especificamente na conclusão do ensino fundamental, quando identificamos que muitos alunos, em sua prática leitora, não conseguiram ultrapassar o ato de decodificação do código linguístico, continuando a apresentar dificuldades que deveriam/poderiam ter sido detectadas e sanadas ao longo de uma caminhada que durou, no mínimo, nove anos.

Estas circunstâncias provocam inquietações que nos levam a questionar práticas pedagógicas que condicionem os alunos a concluírem o Ensino Fundamental, desconhecendo as estratégias necessárias à formação do repertório para que os tornem leitores proficientes, colaborando, assim, na continuação de sua trajetória escolar; ou seja, que propiciam apenas a aquisição do processo decodificação. Este contexto, sinaliza para o fato de que há um longo caminho constituído de interrogações que reclamam respostas e ações eficazes para solucionar a referida problemática.

A problemática que envolve aquisição de um perfil de sujeito leitor proficiente fica bem demarcada quando é possível notar que em situações comunicativas reais, nas quais é necessário expressar a defesa de um ponto de vista, identificar a ideia central do texto, levantar hipótese e replicar assuntos expostos, o estudante apresenta competência leitora insuficiente para atender às necessidades da série/ano na qual se encontra. Problemática resultante da não aquisição de habilidades e de competências que deveriam ter sido desenvolvidas, adquiridas e consolidadas nas séries antecedentes.

Outra dificuldade que envolve a aquisição da proficiência leitora é também o fato de que boa parte dos alunos são condicionados a responder exercícios destituídos de função gramatical contextualizada; ou seja, uma prática de leitura sem significado concreto, eivada de interpretações textuais superficiais. Dessa forma, é possível explicar a estagnação do discente nesse estágio, uma vez que os mesmos, ao invés de serem expostos a uma rotina de leitura desafiadora, pautada em objetivos claros, foram submetidos a práticas de produção de respostas para exercícios mecânicos que visam apenas o uso da gramática descontextualizadas e a produção de uma compreensão textual destituída de significados contextuais.

Essas observações podem ser atestadas numericamente quando os discentes são expostos às avaliações nacionais e internacionais que visam aferir, dentre outras questões, o nível de leitura. Um exemplo dessa prática é posto em funcionamento, em nível nacional, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em nível internacional, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O PISA é realizado a cada três anos e tem como objetivo analisar habilidades e competências de Leitura, de Ciências e de Matemática acerca de discentes pertencentes à faixa etária dos 15 anos. No que se refere ao domínio da leitura, ele tem apresentado números relevantes sobre o déficit de aprendizagem dos jovens avaliados.

Por sua vez, o SAEB avalia habilidades relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática e é aplicada a cada dois anos, junto a estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública. Até 2018, ela se chamava Prova Brasil, mas, a partir da edição de 2019, passou a ser denominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ambos são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Trataremos sobre este tema, de forma mais detalhada, no capítulo 2, seção 2.1.

Conforme resultados apresentados nas avaliações do SAEB, nos anos 2015 e 2017, embora tenha aumentado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, a meta almejada não foi atingida. Segundo os números resultantes, em 2015, a projeção a ser atingida era de 4.5 e o resultado foi 4.2; por sua vez, em 2017, a meta a ser alcançada era 4.7 e foi atingido o quantitativo de 4.2. Todavia, estes dados são mais alarmantes quando especificados por estados e municípios.

No que diz respeito ao Estado da Paraíba, a projeção era de 3.7, em 2015, e 4.0, em 2017, porém os resultados evidenciam que a meta ficou aquém do ideal, contabilizando um número bem inferior, a saber, 3.3 no primeiro ano referido, e 3.4 no segundo.

Os dados relativos ao município de Cabedelo-PB, cidade onde a escola-campo está localizada, embora sinalize uma crescente evolução nos resultados, ainda permanece abaixo da meta projetada. Vejamos, de 3.8, em 2013, para 4.0, em 2015 e 4.1, em 2017. Como é possível observar, houve um pequeno progresso, contudo, continua abaixo do esperado 3.9, em 2015, superado em dois pontos percentuais e, em 2017, obteve um ponto abaixo da meta, que era 4.2.

No que diz respeito à instituição escolar municipal, no município de Cabedelo-PB, alvo

¹ Referente à Prova Brasil de 2019, não tivemos acesso aos dados, visto que estes ainda não foram disponibilizados. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4013087>. Acesso em: 12/08/2020

desta pesquisa; esta vem se mantendo na meta dos 4.0 pontos, valor atingido e apresentado em 2017. Observamos que a escola possui um crescimento objetivando a meta projetada, encontrando-se muito inferior ao percentual estipulado pelo PISA, que estipula o número de 6.0 até 2021.

A revelação desses índices apenas ratifica que a problemática que identificamos ao longo do nosso exercício profissional de professora-pesquisadora é repetitiva, quais sejam: dificuldade do discente em construir esquemas que colabore na sua própria aprendizagem, de resumir o que foi lido, de reconhecer o efeito de sentido que a escolha do uso de uma palavra, de uma expressão propõem ou de uma dada pontuação exerce na frase. Como resultado, essas e outras dificuldades, já citadas, funcionam como entraves na realização de uma leitura crítica e uma compreensão leitora eficaz, por parte do discente.

Buscando a ressignificação das aulas de leitura, na sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa, buscamos dialogar com as estratégias metacognitivas, objetivando viabilizar a aprendizagem dos discentes no âmbito das práticas de leituras e compreensão leitora. Movidos pela curiosidade e vontade resolvemos, portanto, aprofundar os conhecimentos em torno da referida temática, no intento de ressignificar o nosso fazer pedagógico.

Outro ponto motivador, foi a escolha dos participantes da pesquisa: os concluintes do 9º ano, da referida instituição. Estes estavam cursando a última série do Ensino Fundamental e, portanto, aptos a se submeterem à Prova do SAEB. Desse modo, pudemos observar de perto a possível existência das dificuldades elencadas anteriormente. Para nossa surpresa, a dificuldade que nos chamou a atenção na execução desta pesquisa, ou seja, o reconhecimento do efeito de sentido que a escolha de uma palavra, expressão ou pontuação pode exercer na frase, estava inclusa como habilidade da prova SAEB, por meio da qual os mesmos seriam avaliados. Concluimos, desse modo, que produziríamos uma intervenção para dirimir a dificuldade citada e, assim promover uma abertura na ampliação dos horizontes no sentido de promover uma leitura para a vida.

Essa necessidade de colocar em funcionamento práticas de leitura voltadas para práticas sociais são propostas apresentadas há vários anos. Como se pode observar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde outubro de 1997, ano de sua publicação, já circulava o registro de como deveria ser o ensino da leitura e a compreensão leitora nas escolas. Desse modo, deixando em evidência que não se trata apenas da proposição de exercícios gramaticais ou práticas vazias de leitura oral utilizadas com fins avaliativos. O ponto central da educação leitora seria, portanto, a exposição dos alunos a diferentes gêneros textuais, proporcionando a

emancipação do cidadão, por meio de práticas significativas de aprendizagem.

Posteriormente, estes fundamentos foram atualizados e consagrados no documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando a utilização de práticas pedagógicas desafiadoras e surpreendentes capazes de encaminhar os discentes para assumir posições de autonomia e protagonismo. Conforme o citado documento, “aprender a ler e escrever oferece ao estudante algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes [...] e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (BRASIL, 2017, p. 61)

Torna-se, assim, evidente que não se concebe a produção de aulas de Língua Portuguesa sem a utilização de diferentes gêneros, apresentados em situações comunicativas reais, com o objetivo de promover a ampliação de repertório textuais e preparar os alunos para se posicionarem de forma crítica e ativa na sociedade. Isto porque nos documentos que regem a educação, de um modo geral, está previsto o incentivo do exercício de práticas pedagógicas voltadas para o crescimento do indivíduo. A BNCC considera, portanto, a leitura como lugar de interação social, ratificando assim, fundamentos já apresentados nos PCN’s.

Entendemos, portanto, que o ensino/aprendizagem da leitura é um processo que vai além de propostas de exercício para provas escolares, de respostas a questionários e exercícios gramaticais mecânicos. Ler é uma prática imprescindível ao sujeito na sua convivência em sociedade, cada vez mais complexa nos dias atuais, em meio à diversidade de letramentos presentes na sociedade em que vivemos, na qual os discentes estão expostos no cotidiano aos mais diferentes gêneros textuais.

Diante das afirmações expostas, fica expressa a importância de se considerar um ensino e um aprendizado significativos da prática leitora que possibilite a emancipação do cidadão. Assim sendo, concordamos com Smith (1989, p.16) quando afirma que “a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; estas atividades não são passivas ou mecânicas, são racionais dirigidas a um objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz)”.

Partindo dessa premissa, compreendemos que é necessário repensar as práticas que poderão conduzir o aluno a uma aprendizagem efetiva da leitura. Dentro desse contexto, interessa-nos saber qual é o papel da leitura em nossas escolas e como a metacognição e o ensino de estratégias metacognitivas de leitura podem contribuir para a construção de sentidos e assim conduzir o aluno à proficiência leitora?

Com a utilização das estratégias de leitura, é possível observar que o aluno envidará

esforços na releitura do trecho que não entendeu, procurará o significado de uma palavra-chave, buscará a solução para problemas que se apresentem no processo de compreensão leitora. Desse modo, poderá se tornar um leitor proficiente, que sabe utilizar o gênero textual adequado às situações comunicativas que atenda a sua necessidade; utilizando a linguagem para produzir saberes e sabores. Portanto, assumindo a posição de um leitor autônomo, engajado na produção de saberes culturais, que desenvolve suas habilidades e competências para ler além das entrelinhas do texto.

Nesse contexto, é válido destacar a figura do professor, o qual possui um papel fundamental no direcionamento do aprendizado e no avanço dos alunos, contribuindo diretamente para as mudanças dos índices apresentados pelas avaliações de larga escala. Além disso, com seu papel de leitor e mediador de leitura, o professor, na maioria das vezes, é o único modelo de leitor que a criança e o adolescente possuem. Usufruindo dessa posição, o docente deve fazer uso, em suas práticas pedagógicas, do ato de planejar, de orientar e de motivar esses alunos leitores a superarem dificuldades de interpretação textual, as quais são, geralmente, frutos de um ensino avaliativo, corretivo e punitivo da leitura.

Diante das questões expostas, entendemos que se faz necessário refletir sobre o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, apresentamos a seguinte problemática da pesquisa: Quais estratégias de leitura ainda não foram devidamente apreendidas por alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental? Como contribuir para ampliar a competência leitora dos alunos em relação às referidas estratégias?

A partir das questões acima apresentadas, o objetivo geral da pesquisa é contribuir para a ampliação da competência leitora dos discentes do 9º ano, do Ensino Fundamental, a partir do ensino de estratégias de leitura. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

Verificar se as estratégias de leitura, referente aos descritores D-17 e D-18, foram apreendidas, por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; Aplicar um Plano de Intervenção que possibilite o uso de estratégias metacognitivas de leitura por parte dos alunos; Descrever e analisar o processo de ensino e apreensão das estratégias metacognitivas de leitura.

Visando a obtenção desses pontos, utilizaremos como referencial teórico os trabalhos de Leffa (1996,1999), Kleiman (2013), Koch e Elias (2015), Solé (1998), Tomitch (2007), Bakhtin (1997), Menegassi (2005), dentre outros que consideram a leitura como espaço de interação, em que as relações se estabelecem por meio da linguagem e na linguagem. Além dos referidos autores, daremos ênfase também à abordagem da leitura veiculada nos referenciais curriculares endossados pelo MEC, como os PCN (2008) e a BNCC (2018).

Como metodologia para esta pesquisa teremos como sujeitos de pesquisas discentes da turma, do 9º ano, do município de Cabedelo, esses sujeitos foram escolhidos por estarem na ano/série do ensino fundamental. A metodologia da pesquisa repousa em uma pesquisa-ação descritiva e qualitativa, de natureza interventiva, que utiliza como instrumento metodológico, atividades motivadoras que têm como objetivo as interações e o compartilhamento de conhecimento e as atividades de compreensão leitora.

O conteúdo resultante da pesquisa foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a problematização do tema da pesquisa, informando brevemente o leitor sobre motivações e objetivos para a produção e execução do presente estudo.

No segundo capítulo, tratamos acerca das concepções leitura que permeiam o processo de ensino/aprendizado na instituição escolar, tomando como referência os estudos de Leffa (1996), Kleiman (2004) e Menegassi (2005). Abordamos, dentre outros conceitos, as noções de Competência e Habilidades, os quais são veiculados no ambiente escolar, referendados pelos preceitos de Perrenoud (1999). E, por fim, apresentamos ao leitor as avaliações de leitura produzidas em larga escala e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola, tomando como foco, a Prova Brasil e os descritores estabelecidos para o exame do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No terceiro capítulo delineamos os conceitos de estratégias de aprendizagem, com base nos estudos de Boruchovitch (2006), práticas que colaboram para a efetivação da aprendizagem do aluno. Associamos as referidas estratégias às estratégias de leitura, apresentando-as de acordo com os procedimentos propostos por Solé (1998) em três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura. Isto porque consideramos que a consolidação dessas estratégias é fundamental para o processo de aquisição da compreensão leitora.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico traçado para a execução da pesquisa. Para tanto, apresentamos o universo da pesquisa, o perfil dos alunos colaboradores, bem como a comunidade na qual estão inseridos. Expomos o Plano de Ação desenvolvido, dialogando com as teorias descritas no capítulo teórico. E, por fim, apresentamos a descrição e a análise de dados, desenvolvido em três etapas: o Diagnóstico Inicial, o Plano de Ação e o Diagnóstico Final.

No quinto capítulo, tecemos as considerações finais acerca dos resultados e contribuições da pesquisa. Além de discorrer sobre os caminhos percorridos, visando atingir os objetivos do presente estudo, o fazer pedagógico da professora-pesquisadora e, por fim, a importância dos conhecimentos adquiridos no Mestrado Profissional do PROFLETRAS.

2. POR UM ENSINO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

É tarefa do educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, formar o jovem para ser sujeito, protagonista da sua história. Educar o jovem cidadão para ser melhor como gente, desenvolver sua humanidade, sua espiritualidade formando-o para participar ativamente do processo de transformação social. (Regina Lúcia Barros Leal da Silveira)²

Neste capítulo, abordaremos sobre Competências e Habilidades leitoras, seus conceitos e sua configuração nos documentos oficiais. Além de aprofundar nossos conhecimentos acerca das estratégias que viabilizam o desenvolvimento das referidas competências e habilidades no campo da leitura.

2.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

As palavras Competências e Habilidades entraram em cena nos grandes debates em todas as áreas de conhecimento; todavia, no cenário educativo tornou-se uma constante, devido às demandas que estão sendo exigidas pela sociedade, as quais impulsionam também uma mudança também nos currículos escolares. Essas necessidades tomaram grandes proporções, devido à premissa que hoje norteia a formação dos indivíduos, ou seja, ser competentes e saber usar seus conhecimentos na resolução de situações diversas; além de assumir a posição de cidadão engajado e consciente do seu papel no seu cotidiano. Desse modo, não basta apenas instrumentalizar o aluno para resolver problemas específicos, deve-se ensiná-lo a usar todos os conhecimentos adquiridos na conquista do seu bem-estar social, uma vez que a formação leitora contribui para a inserção do cidadão no mundo letrado.

Novas demandas requerem novas aprendizagens. Assim sendo, presenciamos uma mudança de paradigmas em cujo contexto a educação deixa de ser compreendida como sendo conteudista, ou seja, o conteúdo pelo conteúdo, para assumir o status de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesta, o principal objetivo é a formação integral do sujeito e a consolidação da aprendizagem do aluno.

Como resultado, faz-se necessário a reorganização das práticas pedagógicas, uma vez que a instituição escolar ainda está atrelada a algumas práticas do passado. Desse modo, a chave para essa mudança é a assunção de um currículo que visa o desenvolvimento integral do aluno.

² Fonte: http://www.faculdadeages.com.br/noticias/COMPETENCIAS_E_HABILIDADES_PEDAGOGICAS.pdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

Para tanto, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente do seu papel e das ações pedagógicas que devem ser postas em funcionamento, no sentido de concretizar essa nova forma de ensinar. Nesta, os conceitos de competências e habilidades estão sendo incorporados, de forma efetiva, no currículo.

É necessário entender que a educação no Brasil já teve vários avanços, inclusive, com políticas públicas com programas como, por exemplo, O Mais Educação, que tem como objetivo diminuir o fosso no ensino-aprendizagem dos discentes. Além disso, desde a década de 90, o país passou por uma reformulação na sua legislação educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que teve como objetivo traçar diretrizes para o ensino das disciplinas. Agregado a estes dois marcos educacionais, tivemos várias outros documentos, como por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), legislação da inclusiva, entre vários outros que buscam alicerçar as garantias dos direitos a todos na idade certa. Dito isso, sabe-se, ainda, que mesmo com tantos avanços, a educação no Brasil ainda está nos índices das avaliações de larga escala como o Índice de desenvolvimento educacional (IDEB), entre as piores do mundo.

Embora haja avanços significativos, percebe-se que a educação ainda não acompanha o ritmo das demandas sociais, tornando-se muitas vezes obsoleta; primando pelo uso de métodos que ainda priorizam apenas uma maneira de ensinar, visando apenas o cumprimento de conceitos e conteúdos descontextualizados da vida cotidiana. Sobre esta problemática, explica Macedo (2006, p.17):

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de conhecer e acumular conceitos; ser inteligente implicava em articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes.

Esse modelo de ensino dificulta a formação desse novo sujeito, entretanto, não significa que os conteúdos ou concepções devam ser banidos, mas adaptados. A utilização de conteúdos deverá acontecer de acordo com a necessidade do aluno, possibilitando o aprofundamento e a criação de um arcabouço teórico, que possa ser acessado na procura de soluções para as diferentes situações. Esta forma cíclica e dinâmica de aprendizagem produzirá a consolidação das competências e habilidades.

Outro ponto importante do processo de ensino e aprendizagem é o acompanhamento, com o fim de analisarmos as dificuldades, propor novas estratégias, discutir pontos que

precisam ser desenvolvidos/aperfeiçoados e sanar as dúvidas. É sabido que esse caminho até o resultado é muito importante para área de educação, já que a eficácia do processo é o que faz a diferença nos resultados.

Na área educacional, “tempo não é dinheiro”, tempo é o investimento no processo de aquisição de conhecimento, pois quando se assume um currículo para desenvolver as competências e habilidades, necessita-se de um tempo maior para o trabalho com conteúdo. Essa visão faz a diferença na formação de um indivíduo competente para atuar social e profissionalmente no mundo que lhe rodeia.

Outro ponto que deve ser registrado é o aprendizado baseado em resolução de situações problemas. Se observamos o percurso histórico, notamos que desde os primórdios, inicialmente a civilização ultrapassa seus obstáculos através de situações de enfrentamento da natureza visando a sobrevivência. Com o passar do tempo, estes foram sendo vencidos por meio de situações mais complexas que vão exigindo mudanças em todas as áreas do conhecimento. Assim sendo, para os alunos deste século, deve-se sempre criar situações problemas que os levem a argumentar, refletir, questionar, analisar fenômenos e, sobretudo, a saber agir nas diferentes situações apresentadas pelo cotidiano. Para a operacionalização de situações problemas, o diálogo com diferentes disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade é fundamental. Cada área de conhecimento tem sua importância, portanto, os trabalhos interligados entre as disciplinas que compõem um currículo se torna viável e necessário. O momento para que esta interação se estabeleça de forma positiva é no planejamento das ações pedagógicas; ocasião em que a conversa entre os mestres, que respondem por diferentes campos do saber, resulta no delineamento de ações que objetivam a formação integral do sujeito aluno.

Por último, todavia com uma importância enorme, observa-se a ação do professor nessa nova forma de ensinar, pela qual se torna de fato um mediador da aprendizagem. Sua função é proporcionar ao aluno práticas de leitura recheadas de significados, objetivando suscitar questionamentos, dúvidas, transposição de obstáculos do seu cotidiano, produzindo desafios constantes nos atos da leitura voltada para a compreensão do mundo. Um ensino de leitura em favor da proposta da aquisição de competências e habilidades deve ir para além das entrelinhas, adentrando no diálogo do aluno com o seu cotidiano do aluno na produção de significados. Por isso, é necessário repensar alguns paradigmas relacionados à forma de ensinar. Neste sentido, o documento Matriz de referência do SAEB considera que o aluno:

[...] precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de

maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).

Conforme o documento, essa nova reorganização no modo de ensino tem como premissa o fato de que os sujeitos devem fazer uso da leitura e da escrita como prática social. Na posição de leitor proficiente, deve ler o mundo além das palavras, dos gráficos, código e linguagens; ser criativo e articular saberes para exercer sua cidadania de forma plena, uma vez que ler por ler, torna-se cada vez mais insuficiente. Na atualidade, cada dia, nos bancos das escolas, temos alunos antenados com as novas tecnologias, velozes no processamento das informações, protagonistas de seu aprendizado. Desse modo, o não desenvolvimento dessas competências e habilidades fere e nega o direito de aprendizagem, como assegura a LBDEN nº 9394/96 no artigo 9§IV e art. 22, os quais afirmam, quanto à organização da educação nacional, que cabe à União,

Art. 9§IV. [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para Educação infantil, o ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996a, p. 12 Art. 9).

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996a, p. 17 Art. 22).

Conforme o documento acima referido, a formação básica do indivíduo, visando desenvolver competências, já se encontrava prescrita por lei desde 1996 e foi se concretizando ao longo dos anos. Coube à sociedade exigir efetivamente a inserção dessas demandas educativas nos currículos, pois centralizar as aulas de língua portuguesa em atividades como classificação gramatical, meras decodificações, compreensão textual superficial, já não será mais suficiente para capacitar os discentes a atuarem em sociedade. Dessa forma, assumir um ensino que desenvolva as competências e habilidades é construir um conhecimento pautado no cotidiano e experiência do aluno, fazer ponte com o conteúdo escolar e tornar o aprendizado significativo. Como resultado, é possível observar os alunos mobilizarem os conhecimentos adquiridos e transformá-los no sentido de encontrar seus caminhos de aprendizagens. Sobre essa questão, afirma Perrenoud (1999, p.22): “construir competências significar aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”.

Portanto, é necessário concretizar a união da competência e habilidade, objetivando

resolver situações diversas com diferentes graus de complexidade. Descreveremos, a seguir, os conceitos de competências e habilidades, tomando como referência autores renomados no campo da educação, e documentos oficiais que regem a educação brasileira.

2.2.1. Delineando conceitos sobre competências e habilidades

Os conceitos de competências e habilidades estão sendo bastantes difundidos em todas as áreas de conhecimento; assim, dependendo do campo, é possível observar diferentes sentidos. Na área da educação, esses conceitos surgiram para viabilizar uma nova prática pedagógica que objetiva superar alguns moldes do ensino tradicional. Conforme Zabala e Arnau (2010, p.11), “o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que na maioria dos casos, foi reduzida a uma aprendizagem memorizadora de conhecimento”. Neste domínio, esses termos ganharam grandes proporções, devido às reformulações dos currículos; no entanto, as origens de sentido desses conceitos são de raízes jurídicas, assim:

[...]diz respeito ao poder que tem uma certa jurisdição de conhecer e decidir sobre uma causa. Gradativamente, o significado estendeu-se, passando o termo a designar a capacidade de alguém para se pronunciar sobre determinado assunto, fazer determinada coisa ou ter capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. (BRASIL, 2002 b, p.31)

Visando à formação desse sujeito que, uma vez ensinado, consegue se expressar para defender seu ponto de vista e usar suas habilidades, a escola deve ser uma instituição norteada para atender o objetivo claro de desenvolver competências. Para tanto, deve ser um espaço atualizado que possibilite a produção de saberes, a promoção da autonomia do aluno. Desse modo, as práticas pedagógicas devem ser significativas, construindo o elo com o cotidiano do aluno, ultrapassando os muros da escola e as diretrizes das avaliações que eles são submetidos. Conforme Perrenewoud (1999, p. 32), essa nova escola “deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola e após a escolaridade.

Essa escola, que visa o desenvolvimento das competências e habilidades, possui um documento norteador: o Projeto Político e Pedagógico – PPP, o qual estabelece que a prática pedagógica deve relacionar os conteúdos de modo que eles ganhem significado concretos, ou

seja, façam o elo com a vida e as práticas sociais do aluno. Outro ponto é a compreensão de que esse aluno é um cidadão que deve ser preparado para atuar em sociedade.

A efetivação do ensino de competências e habilidades nos currículos e sobretudo nas práticas pedagógicas, propõe um salto bastante substancial na melhoria do ensino oferecido aos alunos em qualquer esfera educacional. Como resultado, esse aluno saberá utilizar suas competências e habilidades, adquiridas e transformadas para além dos muros das escolas, ou seja, em situações da vida real. Para Zabala e Arnau (2010, p.11 e 38):

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Para que as habilidades cheguem a um bom fim devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos, sistemas conceituais.

Conforme os referidos autores, o desenvolvimento das competências e habilidades estão no centro da aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trata-se de conhecimentos relativos a definições, fatos e dados que compõem o arcabouço teórico do aluno. No modelo anterior de ensino tradicional, os conceitos não eram desenvolvidos por meio de práticas criativas, críticas e reflexivas, eram medidos através de provas tradicionais. Já o ensino a partir dos modelos procedimentais, o docente parte de ações conscientes, neste sentido, o uso das habilidades e das estratégias, são pensados para que o aluno possa atingir uma meta. Nesse modelo, podemos dizer que a autonomia atribuída ao discente o torna protagonista do seu processo de aprendizagem. O último modelo referente às práticas atitudinais dizem respeito aos valores adquiridos, as ações que o aluno internaliza contribuem para torná-lo uma agente social, podendo agir em seu próprio meio.

Outro autor que conceitua competências, bastante difundido no contexto educacional, é o suíço Philippe Perneoud (1999, p.7). O autor as define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando em conhecimento, mas sem limitar-se a ele”. Quanto às habilidades, conforme o autor, trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções nos quais são utilizados esquemas de alto nível, ou seja, uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para tomar uma decisão e resolver uma situação real. Assim, podemos afirmar que desenvolver competência é levar os alunos a mobilizarem os saberes adquiridos no intento de resolver situações apresentadas em sua vida, além dos muros da escola. Esse modo de fazer torna as práticas pedagógicas mais significativas

e, em consequência, as competências desenvolvidas são utilizadas diariamente e de forma eficaz, possibilitando que o aluno consiga enxergar as possíveis pontes entre conteúdos vida real.

Macedo contribui com definições de competências e habilidade, definindo a competência, como sendo “o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio [...] uma estrutura que coordena, articula de modo interdependente – diversos fatores”. (MACEDO, 2006, p. 21). Já no que se refere às habilidades, Macedo (2006, p. 20) explica que se trata de:

[...] conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. [...]. As habilidades referem-se, especificamente, ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências (básico, operacional e global) já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Por exemplo, na hora de fazer um bolo, a pessoa que realiza a tarefa deve seguir as regras registradas nas receitas e, principalmente, ter atenção no modo de fazer; separar os ingredientes de acordo com a quantidades exigidas e, depois da massa pronta, pré- aquecer o forno, pois qualquer deslize no seu aquecimento poderá levar o bolo a ficar solado (passar do ponto). Entretanto, mesmo acontecendo erros, a prática poderá levar a perfeição no ato de fazer bolos e a competência a assumir a posição de um exímio profissional no campo alimentar. Como podemos perceber, competências e habilidades são conceitos chaves na produção de diversos modos de fazer as ações cotidianas, nos mais diferentes campos e, mais especificamente, na Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais que normatizam a educação no ano 1996, já preconizavam essa nova forma de ensinar; desse modo, competências e habilidades estão no cerne desta lei. Neste sentido, vejamos o que afirma a LBDEN nº 9394/96, no seu art. 22:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996a, p, 17, art. 22).

Revisitar os documentos que norteiam a Educação Brasileira para estabelecer relações entre eles é um diálogo bastante profícuo. Percebemos que desde 1996, com a publicação dos primeiros documentos, já havia uma proposta de uma formação integral do indivíduo. As práticas educativas empregadas devem ser criativas, objetivando a formação de cidadãos

autônomos que possam superar obstáculos, tomando como base os conhecimentos adquiridos na escola. Neste caso, a educação não se configuraria apenas como um repasse de conteúdo, mas contribuiria na colaboração da ascensão do indivíduo em todas as áreas de sua vida.

Outro documento que desconsidera a estrutura conteudista, mecânica e compartimentada do fazer pedagógico, e corrobora com a LDB, são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s que, em sua estrutura, norteiam a prática do professor em função da aprendizagem do aluno. Nos PCN’s a temática das competências e das habilidades são assim definidas:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1999, p. 07).

No referido documento está registrado que o papel da abordagem por competência “[...] recoloca o papel dos conhecimentos a serem aprendidos na escola. Eles se tornam recursos para que o indivíduo, diante de situações de vida, tome uma decisão, identifique ou enfrente um problema, julgue um impasse ou elabore um argumento”. (BRASIL, 2002c, p. 35).

Observamos que o documento ratifica os princípios da educação nacional veiculados pela LDB, e institui a formação de um sujeito singular que precisa saber fazer e utilizar seus conhecimentos. O referido documento defende a execução de prática interdisciplinar, que valoriza a formação de um indivíduo integral, a ele atribuindo todas as competências e habilidades na solução de qualquer situação problema. Após 02 (dois) anos da reformulação da LDB, em 1998, surgem os PCNs para tentar concretizar uma formação mais adequada às demandas da sociedade; desse modo, passamos a observar um salto na qualidade na educação: as competências estão ligadas a conceitos e as habilidades a atitudes e processos. Assim sendo, ao aluno será apresentado meios para modificar a forma de pensar e agir perante a construção e aquisição do conhecimento.

Outro documento que retoma os conceitos de Competências e Habilidade é a Matriz de Referência do SAEB. Nela, a competência está definida na mesma linha de pensamento do autor Perrenoud: trata-se da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (BRASIL 2009, p.18). Desse modo, o aluno mobilizará seus recursos cognitivos para resolver a situação apresentada, mas buscará outros recursos para superá-los. Em relação às habilidades, o documento registra que estas:

“[...] referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente das competências já adquiridas e que se transforma em habilidades” (BRASIL, 2009, p.18). Compreendemos, portanto, que ao transformar competências em habilidades, o aluno amadurece seu processo de aprendizagem, podendo, em seu caminho de aquisição do conhecimento, notar onde houve falhas e assim repetir o processo, utilizando-se de outras estratégias.

Os referidos conceitos constam também no documento Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Nele está registrado que em todas as etapas da educação, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o aluno deverá desenvolver suas competências e habilidades, usando-as ao longo da sua vida estudantil

A BNCC considera que a Educação deve promover o desenvolvimento de competências e preconiza a necessidade de formar cidadãos de forma integral; capacitando-os para viver em sociedade, propagar valores úteis à comunidade que está inserido e assim transformar a sociedade vigente. Conforme está registrado na BNCC (2017, p.08), a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. Assim, podemos afirmar que a educação que visa o desenvolvimento das competências e habilidades está voltada à formação de um sujeito que mobiliza saberes, de forma autônoma. Dessa forma, colocando-se como protagonista da aprendizagem e atuando como um sujeito aberto ao novo ecolaborativo, o aluno, como afirma a BNCC (2017, p.14):

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as Diversidades.

Neste documento, competência, habilidade e atitude estão conceituadas nos seguintes termos: “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”. (BNCC, p.8, 2017)

Diante do exposto, foi possível perceber o diálogo harmônico existente entre estudiosos do campo da educação e o discurso dos documentos oficiais, que regem a educação brasileira, em torno da questão dos usos de Competências e Habilidades. Engrossando o coro de vozes,

concordamos com o pensamento de que estes são conceitos chaves, não somente na elaboração dos fazeres do cotidiano, mas especificamente no processo de ensino/aprendizagem voltados para a aquisição de saberes necessários à capacitação integral dos discentes.

2.1. 2. Avaliação em larga escala: a leitura em foco

Avaliar é uma ação que faz parte do cotidiano escolar. Esta prática é realizada com diversos objetivos, tendo como principal ponto a verificação da aprendizagem dos conhecimentos por parte dos alunos. Geralmente, é feita por meio de observações, registros, provas, etc., com o intuito de oferecer, ao docente, dados acerca do que necessita ser feito para que os alunos tenham condições de avançar no estudo dos conteúdos.

Nas últimas décadas, paralelo às avaliações tradicionais, outro procedimento de avaliação educacional tem ganhado espaço: as avaliações externas, geralmente em larga escala, com objetivos e procedimentos diferentes das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aulas. Entre esses objetivos, podemos destacar a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a rendição de contas. Essas avaliações são organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva e aplicadas, de forma padronizada, para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores, coordenadores.

Em âmbito Internacional, citamos o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, que consiste em uma avaliação aplicada com o intento de medir o nível educacional de jovens de 15 anos, por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O principal objetivo do PISA é a produção de indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e a formação de subsídios para a criação de políticas nacionais de melhoria da educação.

No cenário brasileiro, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Instituição vinculada ao Ministério da Educação – MEC -, apresenta diferentes avaliações externas em larga escala.

Por meio do SAEB são aplicadas avaliações em larga escala, assim, “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que

podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, 2020)³.”As avaliações são aplicadas nas séries Iniciais para o 5º ano – a avaliação também conhecida com Provinha Brasil, e no ensino fundamental, Séries Finais para o 9º ano, a avaliação é intitulada Prova Brasil. Ambas são realizadas para medir o nível de leitura da Língua Portuguesa. Estas avaliações são importantes ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa e foram organizadas por meio de uma Matriz de Referência que “descreve as linhas gerais para a elaboração de questões, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação” (BRASIL, 2019).

Conforme afirmam Fuza e Menegassi (2009, p. 18)⁴, ela foi pensada para:

[...] produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Ela avalia os estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas e fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

O resultado da Prova Brasil, além de servir como diagnóstico para implantação de ações de intervenções, tem como objetivo coletar dados para o IDEB (índice de Desenvolvimento da educação Brasileira), a fim de que sejam vistos, analisados e, posteriormente, utilizados como parâmetro para a produção de mudanças nas práticas dos docentes.

Com esses dados, os governantes podem traçar metas para a melhoria do ensino básico, investir na formação continuada dos professores. No que diz respeito ao ensino de Língua portuguesa, podem servir de norte para a produção de práticas de leitura, desenvolvidas a partir de contextos significativos, embasadas em relações sócio-discursivas, alicerçadas nos postulados dos letramentos e dos gêneros textuais. Sobre esta temática, afirma Kato (1985, p.56):

Tendo em vista que a leitura é condição essencial para que possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades linguísticas para que possa ir além da simples

³ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acessado em: 22/02/2020.

⁴ Como resultado da ampliação do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o Estado da Paraíba avalia também a aprendizagem de alunos do 5º e do 9º ano.

decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo, ou seja, ler as entrelinhas. Pode-se fazer mais: proporcionar ao aluno experiências de leitura que o levem não só a assimilar o que o texto diz, mas também como para quem diz.

Com essa percepção, o aluno poderá ir além das entrelinhas, realizando atividades de leitura significativas que permitem o desenvolvimento de um olhar crítico e a vivência no centro de uma sociedade letrada.

As competências exigidas na Prova Brasil são descritas através de tópicos, por meio dos descritores de leitura, que tem como função articular objetivos da Língua Portuguesa para o nível escolar do 5º ou 9º ano do ensino fundamental. Dessa forma, os alunos são submetidos a avaliações que têm como critério medir os graus de competência leitora.

No que diz respeito a Matriz de Referencial de Língua Portuguesa, esta é separada por tópicos e seus descritores. Nessa pesquisa, vamos nos ater aos tópicos III e V, pois temos observado, em nossa sala de aula, que os alunos possuem dificuldades para estabelecer relações entre textos -conteúdo correspondente ao Tópico III-, e estabelecer relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos, tema relativo ao Tópico V. A seguir, iremos elencar os descritores dos tópicos relacionados para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo a Matriz de Referência, o tópico intitulado relação entre textos exige que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva no reconhecimento das diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema, em um único texto ou em textos diferentes; sendo capaz de identificar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema. Os alunos são expostos a diferentes gêneros, por meio de atividades que contemplam a relação comparativa entre textos. Os docentes precisam se respaldar em edições anteriores do exame, além de poderem usar os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, dentre outros, que circulam dentro e fora dos muros da escola, isto é, no cotidiano do aluno.

No próximo tópico, podemos observar como os recursos expressivos podem funcionar como ferramentas que possibilitam uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e, ainda, auxiliam o leitor na construção de novos significados. Vejamos:

Quadro 1 - Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D17-Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18– Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Fonte: Matriz Curricular da prova Brasil, INEP, 2009, p. 21.

Neste tópico, o uso de diferentes gêneros textuais servirá, ao leitor, como suporte para a identificação de recursos variados e para a percepção dos efeitos de sentido e da forma que os elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

Podemos notar que tantos os tópicos como os descritores da Prova Brasil estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, o qual, em sua estrutura veicula a seguinte definição de leitura:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p.70).

A importância dessa leitura ampla, na qual o leitor se depara com diferentes gêneros para poder se comportar de forma inteligente e saber usar suas estratégias e conhecimentos prévios, foi ratificada com o discurso da BNCC.

A BNCC (2017), em seu texto, abre um leque de sentidos sobre esse modelo de leitura, definindo sua estratégia e sua a forma de adesão, que podem ser atreladas aos descritores para que a compreensão leitora seja efetivada, como está descrito abaixo:

Quadro 2: Estratégias e procedimentos de leitura

<ul style="list-style-type: none">• Selecionar procedimentos de leitura, adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
<ul style="list-style-type: none">• Localizar/recuperar informação.
<ul style="list-style-type: none">• Inferir ou deduzir informações implícitas.
<ul style="list-style-type: none">• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
<ul style="list-style-type: none">• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
<ul style="list-style-type: none">• Apreender os sentidos globais do texto.
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer/inferir o tema.
<ul style="list-style-type: none">• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
<ul style="list-style-type: none">• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
<ul style="list-style-type: none">• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.

Fonte: BNCC, INEP, 2018, p.72

Aliando as matrizes da Prova Brasil com as estratégias de leitura, citadas na BNCC, podemos formar o cidadão proficiente, detentor do domínio das habilidades e competências, no

campo da leitura e da escrita, necessárias à sua inserção em uma sociedade letrada. Dessa forma, para que se possa atingir a formação adequada de leitor, a BNCC veicula a seguinte orientação:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2017, p. 153)

Notamos que o discurso dos documentos oficiais considera uma prática de leitura significativa, com situações comunicativas próximas ao cotidiano dos alunos, objetivando atender necessidades futuras deste leitor-fruidor. Para tanto, cabe à escola proporcionar o espaço adequado para a produção de atividades que possibilitem a aquisição de habilidades e o aumento do repertório textual do aluno. A respeito disso, a BNCC postula que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p.73).

A BNCC (2017) orienta a produção de práticas pedagógicas que considerem os contextos de produções que os estudantes trazem consigo; que partam das suas vivências de mundo, das suas práticas como falantes nativos de uma língua viva, em que suas ações se efetivem a partir de discursos situados e concretos. Assim, os resultados das avaliações, em larga escala, devem possibilitar que o docente, amparado pelo direcionamento das teorias linguísticas, das produções textuais e dos norteadores legais, possa planejar sua prática levando em consideração as estratégias de leitura que eles necessitam apreender. É exatamente a partir desses princípios que se alicerçam os PCN (1998). Conforme a Matriz de referência da Prova Brasil⁵ (2008)⁵ é importante ressaltar que:

Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados. Deve-se reconhecer ainda que a mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados. A Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais e ajuda a direcioná-las para as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional.

⁵ BRASIL, Ministério da educação. Matriz de referência da Prova Brasil.2008

Pelo exposto, é possível perceber que os pilares que sustentam as avaliações do SAEB estão fincados no contexto da pluralidade textual, em atividades de leituras pautadas no letramento e na diversidade dos gêneros textuais, buscando não apenas avaliar se o aluno sabe decodificar o texto, mas, sobretudo, se ele desenvolveu habilidades e competências linguísticas inerentes aos gêneros textuais para as adequações discursivas. Somos frutos de um contexto plural que precisa ser respeitada, não havendo, assim, o condicionante da uniformização, uma vez que lidamos com realidades adversas, em regiões distintas e políticas linguísticas plurais. Nesse sentido, a Prova Brasil é o principal aferidor capaz de servir como auxiliador no direcionamento da produção de práticas pedagógicas que possam vencer as barreiras das desigualdades de um ensino opressor e desnivelado. Para tanto, busca coibir as fragilidades, no que tange aos princípios basilares constitucionais, que impeçam a garantia de uma educação de qualidade, dirigida de modo igualitário a toda a população brasileira.

Essas reflexões forneceram o aporte necessário para a produção da presente pesquisa, permitindo-nos determinar o passo a passo da sua execução, como veremos na próxima subseção.

2.2 LEITURA: REVISITANDO CONCEITOS

Nesta seção, abordaremos o papel da leitura na escola e as concepções de leitura que vêm subsidiando o ensino de compreensão textual, nas aulas de Língua Portuguesa. Esse conhecimento será essencial para se compreender a leitura como espaço social e interacional, no qual o sujeito leitor dialoga não apenas com o texto, mas com o outro, seja este o autor, o interlocutor etc., como veremos a seguir.

2.2.1. Linguagem e Ensino: caminhos para a construção da proficiência e da habilidade leitora

Embora os estudos sobre a linguagem não sejam algo recente, remonta ao período bakhtiniano o momento em que ela foi alçada como fato social. Ocasão na qual categorias importantes foram construídas e que, ainda hoje, são do interesse de pesquisadores. Entretanto, percebe-se que no Brasil o efeito de tais princípios teve início timidamente na década de 80, com os primeiros estudos sobre letramento. Intensificando-se, posteriormente, com a produção dos Parâmetros Curriculares PCNs (1998). Nestes, ficaram estabelecidas os nortes para o ensino da língua materna e, conseqüentemente, do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais; desse

modo, preconizando as práticas de letramentos sociais. De acordo como os PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p.41)

Com as referidas mudanças, passa-se de uma tradição escolar de ensino de leitura que visava apenas a decodificação do código linguístico, para uma visão mais ampla do ato da leitura. Este novo contexto está bem marcado na Base Nacional Comum Curricular

– BNCC. Vejamos:

A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p.70)

É notório que nos dois documentos oficiais, acima referidos, o ensino da leitura ultrapassa a decifração do código escrito, indo para além da leitura meramente decodificada. Voltando-se para os preceitos dos estudos da linguagem que considera o lugar do “eu” como decisivo para a construção como leitor, coloca esse sujeito como sendo constituído socialmente e também como agente do seu próprio meio, podendo, portanto, interagir por meio da linguagem e na linguagem, através das práticas sociais da escrita.

Como resultado, esse “Eu” está ligado e condicionado ao “Outro”; “essas relações sociais se estabelecem” (BAKHTIN, 2006), por meio da linguagem, cuja funcionalidade propicia a construção de teias de sentidos, alicerçadas em pilares enunciativos e tramas dialógicos de sentidos constitutivos do discurso, entendido, aqui, como as práticas letradas.

Sobre a linguagem como trama de sentidos, Foucault (1994, p.5) afirma que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. Nesse sentido, ler é interpretar as representações que vemos no mundo; é observar o mundo com um olhar bastante peculiar, através de espelhos; considerando o conhecimento prévio do leitor, que será transformado com a aquisição de novos saberes.

Para Leffa (1996, p.10), a leitura é um processo de representação, desse modo, como ele envolve visão, explica a autor:

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

Assim sendo, reiteramos que a leitura vai além do ato de decodificar o texto escrito, uma vez que a noção de texto que assumimos aqui é aquele do texto como o lugar da interação entre autor-texto-leitor. Desse modo, em conformidade com o que afirmam Koch e Elias (2008,

p. 11) compreendemos que “o sentido de um texto é construído na interação textos-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

A leitura, portanto, veicula atos de se comunicar, de verbalizar sentimentos, de expressar opiniões, argumentar, questionar, e possibilita que o sujeito-leitor dialogue com todas essas ações, por meio de uma ação social e ativa. Sobre esta temática, afirma Geraldí:

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contra palavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que está realizando. (GERALDI, 2010, p.103).

Vemos na citação uma confirmação da importância dos conhecimentos prévios e da interação dialógica que ocorre no ato da leitura, pois as contra-palavras desse leitor ativo convergem para uma compreensão. Além disso, é sabido que a compreensão leitora é um exercício essencial no processo de formação do discente, enquanto ser pensante e indivíduo social.

Os debates sobre a leitura e a compreensão leitora se tornaram comuns desde o início da década de 1980. Ganharam repercussão em vários espaços no campo da educação e foram produzidos com o intuito de promover a melhoria do ensino, a aprendizagem da leitura, e a elevação dos índices das avaliações, que averiguam a competência dos alunos. Esses debates tomam uma maior proporção quando os índices das avaliações externas são divulgados, recaindo sobre a comunidade escolar as culpas e as soluções que devem ser tomadas para esse aluno-leitor atinja a meta estabelecida.

Hoje, uma das metas da escola é tornar o aluno um leitor proficiente e criar estratégias

para que eles aprendam de forma significativa. Acerca da questão, Orlandi (2006, p. 73) afirma que “a função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente”. Isto ocorrerá quando a mudança de paradigmas estiver associada às práticas pedagógicas que permitirão ao aluno atuar de forma ativa, autônoma e autorregulada para a produção e compartilhamento de conhecimentos, dentro e fora da escola, fazendo a diferença no espaço em que ele ocupa na sociedade.

As boas práticas de leitura devem ser algo que desafie o aluno todo dia, seja para aprender, seja para cumprir qualquer outro propósito. Entretanto, para que o aluno/leitor possa realizar um trabalho que ultrapasse a decodificação e extração de informação, buscando produzir sentidos, é preciso que ele se torne um leitor proficiente. Acerca disso, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.54) o seguinte registro:

Formar leitores competentes supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Para dar conta desta tarefa, faz-se necessário que o professor exponha os alunos a diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Dessa forma, a prática da leitura não ficará dissociada das leituras realizadas fora dos muros da escola, desconsiderando que estamos rodeados por textos e interagimos através deles (MARCUSCHI, 2002, p. 21). Dessa forma, sabendo-se que a leitura é uma ponte para ter acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, devemos entender que o ato de ler torna-se uma ferramenta necessária para o indivíduo tomar decisões, e assim exercer sua cidadania plenamente.

Assim, temos o perfil de um leitor autônomo que sabe se comportar diante das situações comunicativas para atender suas necessidades, utilizando a linguagem de forma proficiente. Reforçando a ideia do perfil do leitor proficiente, a BNCC veicula a seguinte citação sobre a sua formação leitora:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2018, p. 153)

O leitor-fruidor é, portanto, um sujeito que deve prezar pelo desenvolvimento de sua autonomia e engajamento na produção de saberes culturais; capaz de desenvolver suas habilidades e competências para agir por meio de práticas sociais da escrita.

A BNCC (2018) em seus registros afirma a importância da leitura como lugar de interação social, enfatizando o que os PCN (2008) já haviam exposto, colocando a leitura como espaço social que se estabelece por meio de enunciados polissêmicos, a partir dos gêneros textuais diversos. Por isso, a importância de colocar o leitor em contato com a diversidade textual. Sobre a temática vejamos o que diz o documento:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2018, p. 38)

Para tornar o aluno autônomo, portanto, não é viável oferecer um ensino tradicional de leitura, utilizando-se frases descontextualizadas, com interpretações de textos passível a uma única resposta ou propor leitura mecanizada apenas com o objetivo de avaliar o ritmo; ou ainda produções de textos direcionadas a um único interlocutor; no caso, o professor. Sobre o ensino mecanizado de leitura, Rui Barbosa (1883, p. 223) afirma:

a escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra descendo-a sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.

Apesar de todos os avanços, um século depois, no universo pedagógico, ainda é possível se deparar com profissionais que perpetuam essa prática, eximindo-se de adotar um método novo e desafiante, passível de instigar os alunos a participarem das aulas e a se envolverem com práticas de leitura.

Diante do que foi exposto, consideramos pertinente apresentar, a seguir, as diferentes concepções de leitura que vêm subsidiando a prática de ensino e de aprendizagem da leitura na escola. Do ponto de vista do professor, conhecê-las é determinante para o exercício de uma prática pedagógica significativa; do ponto de vista do aluno, tal exercício é fundamental para que ele rompa barreiras e amplie seus horizontes a partir de uma compreensão leitora eficaz.

2.2.2 A leitura e suas faces polissêmicas: trajetos e definições

O ato de ler é algo que acompanha o ser humano desde sua tenra idade, pois, é uma prática social e histórica. Lemos o mundo antes mesmo de iniciarmos a leitura das palavras ou frases, tornando-nos seres desbravadores com sede de conhecimento e de inclusão na sociedade letrada.

Ler significa, portanto, abrir portas e janelas para expandir os conhecimentos, buscar informações, tornar-se um cidadão do mundo, que sabe interagir em diversas situações de comunicação, não apenas por meio da palavra escrita, pois o conceito de leitura é muito mais amplo do que o mero hábito de decodificar palavras. No sentido ampliado, o conceito de leitura não se restringe ao ato de decodificar; ela abre portas de significados é, portanto, polissêmica, dialoga com o dito e o não dito; com o autor e com o leitor, fazendo pontes e travessias com as nossas ações no mundo pela palavra e na ausência dela. Conforme Bakhtin (2006), os autores da linguagem não devem limitar a ação da linguagem como algo monológico. Isto porque, considera o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 123).

Conforme postula Bakhtin (2006, p.123), “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, dito de outro modo, a linguagem vai muito além da palavra escrita e, meramente decodificada. Dialogamos também com outros códigos linguísticos e, até, com o silêncio, pois, conforme exposto na citação, a linguagem é um “fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 2006, p. 123)”. Dessa forma, compreende-se que ler vai muito além do que está escrito; quando lemos interagimos com não só com o mundo, mas com diversos sujeitos, tanto com os “eus” que estão em nós, como também, com os outros.

Assim sendo, a leitura perpassa o mero hábito de codificar; na verdade, lê-se tudo. O ser humano está imerso em uma constante teia de leitura, mediada por práticas sociais compostas por várias situações comunicativas, nas quais o sujeito está interagindo todo o tempo. Até mesmo no silêncio de uma noite escura e chuvosa pode aflorar diferentes situações comunicativas; situação em que o sujeito pode se encontrar sozinho, mergulhar na essência do seu eu, e reviver situações, criar outras, fantasiar, negociar consigo mesmo; ou, até mesmo

rodeado por seus pares. Por exemplo, após uma contação de histórias do passado dos mais velhos. Enfim, a leitura é o movimento de desbravar o novo, recriar o velho, e acima de tudo ser agente desse seu próprio mundo, sempre mediado pelo eu e pelo outro.

Conforme Bakhtin (1997) a linguagem é constitutivamente dialógica, isto porque o sujeito produz sentidos a partir do lugar social, apoiando-se em várias vozes discursivas para a construção dos seus textos; desse modo, tem-se o conceito do dialogismo da linguagem. Por outro lado, como a leitura é linguagem, no ato de ler estão imersas diferentes vozes, fazendo com que este sujeito-leitor dialogue com o sujeito-autor, e várias outras vozes que estarão sendo tecidas no ato da leitura. Na verdade o ato dialógico pode estar presente mesmo em um monólogo, pois dialogamos com os vários outros que temos em nós. Sobre esta temática Bakhtin explica:

[...] o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “eu-o outro” é concretamente irreversível); tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar, e onde a relação “eu e todos os Outros” não é absolutamente não invertível, pois a relação “eu e o outro” é, no abstrato, relativa e invertível, porque o sujeito cognoscente como tal não ocupa um lugar concreto na existência. (BAKHTIN, 1997, p. 44)

Nesse sentido, mesmo este eu, sendo construído socialmente por diversos outros, ocupa um lugar único, concreto que é só seu, produzindo uma individualidade, mesmo sendo plural. Dessa forma, este eu construído na diversidade encarna em si, sua singularidade a partir do seu lugar. Nas palavras de Bakhtin:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. Esses atos podem ser infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento. Mas em toda parte e sempre o excedente da minha atividade existe e seus componentes tendem a uma constância estável. O que nos interessa aqui não são atos que, em virtude de seu sentido externo, implicam a mim e ao outro no acontecimento singular e único da existência e visam à modificação efetiva do acontecimento e do outro que nele se inscreve [...] (BAKHTIN, 1997, p. 45)

Bakhtin ainda postula que por mais que um texto seja monológico, ele jamais será único, pois ele será uma resposta a algo que já foi dito sobre o objeto em questão. Dito de outro modo, a palavra não é neutra, ela sempre será “preche de respostas” (BAKHTIN, 1997, p. 271). Sobre a multiplicidade de sentidos constitutiva da palavra, explica o autor:

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição. (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Neste sentido, a linguagem está inserida no contexto humano desde a gestação, quando ainda somos embrionários, uma vez que é comum à mãe, o pai, e a pessoas próximas conversarem com o feto. Após o parto, a criança já nasce imersa no mundo da linguagem, respondendo a estímulos mesmo que seja com o simples ato de chorar. Entende-se, aqui, por linguagem tudo aquilo que é “prenhe de respostas”, não necessariamente a “fala” que é apenas uma das formas da linguagem. Tomando como referência estes princípios, no próximo tópico abordaremos a linguagem no contexto do ensino, observando como ela colabora a partir dos princípios norteadores PCN’s e da BNCC para o ensino da língua portuguesa, e os exames de grande escala, a Prova do Brasil, corpus das nossas análises.

2.2.3 Leitura enquanto processo de decodificação: os primeiros ensaios

Quando voltamos o olhar para o ambiente escolar, percebemos que as concepções de leitura coexistem nesse contexto; observamos também a evolução do ensino de leitura, pois cada uma trouxe suas contribuições para uma forma de ensinar e de conceber o leitor e o texto. Verificamos ainda que, nos materiais didáticos, essas concepções estão presentes, cabendo ao professor conhecê-las e adaptá-las, objetivando transformar o ato de ler, muitas vezes considerado “chato”, em ato prazeroso, significativo, capaz de aperfeiçoar a compreensão e a produção de sentidos.

Com o passar do tempo, o modo de conceber o ensino da leitura foi sendo aprimorado, elegendo um foco distinto. Na primeira concepção de leitura, chamada ascendente, o objeto principal do ensino é o texto, sendo a leitura um processo mecânico de decodificação e o leitor, um agente passivo que faz uma leitura de reconhecimento de letras e palavras.

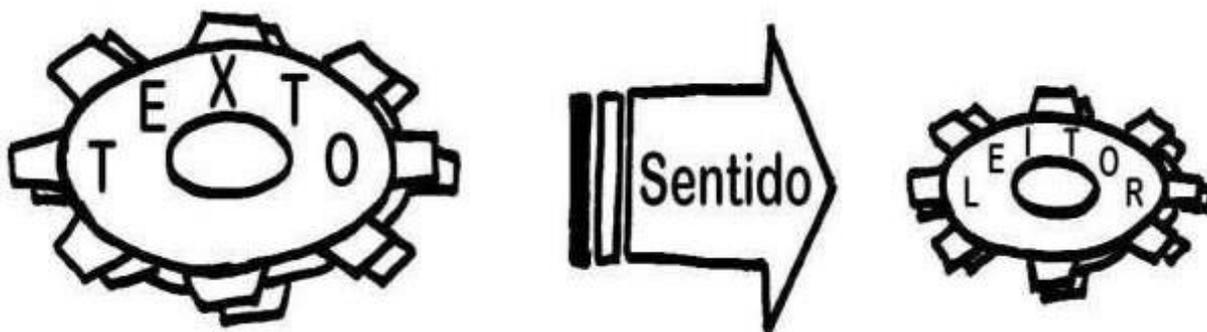
Nesta concepção de leitura, podemos afirmar que a informação parte do texto para a pessoa que está lendo, o leitor; fazendo um caminho de baixo para cima, caracterizando o processo como ascendente. Segundo Leffa (1996, p.13), nesse processo, a compreensão é produzida a medida em que o leitor vai avançando no texto. Assim, as letras vão formando palavras; as palavras formam frases, e as frases, parágrafos.

Nestas circunstâncias, o texto é processado de forma linear, com significado completo,

pois tudo se encontra no registro escrito, como afirmam Koch e Elias (2006, p.10): “tudo dito no dito”. Deste modo, o texto recebe o status de produto de conteúdo pleno e acabado.

Nesse contexto, o leitor não é proficiente, apenas decodifica os signos, e sua função é o reconhecimento das palavras, não dando ênfase ao que está implícito no texto. Nessa concepção de leitura, não há espaço para as interações e inferência do aluno/leitor, como anuncia a ilustração a seguir, criada a partir dos estudos de Leffa (1996, p. 22):

Figura 1 - Do texto para o leitor



Fonte: adaptado para esta dissertação, a partir de Leffa (1996, p.22).

Observando a ilustração, notamos que a engrenagem em destaque é a “Vossa Majestade”, o TEXTTO, com sua estrutura pronta e acabada. Na extremidade oposta, o leitor que, nessa concepção, possui a função única de decodificar o código, ou seja, extrair informações e significados que se encontram explícitos na superfície do texto. A esse respeito, trazemos à discussão a seguinte afirmação de Kleiman (2004, p.18):

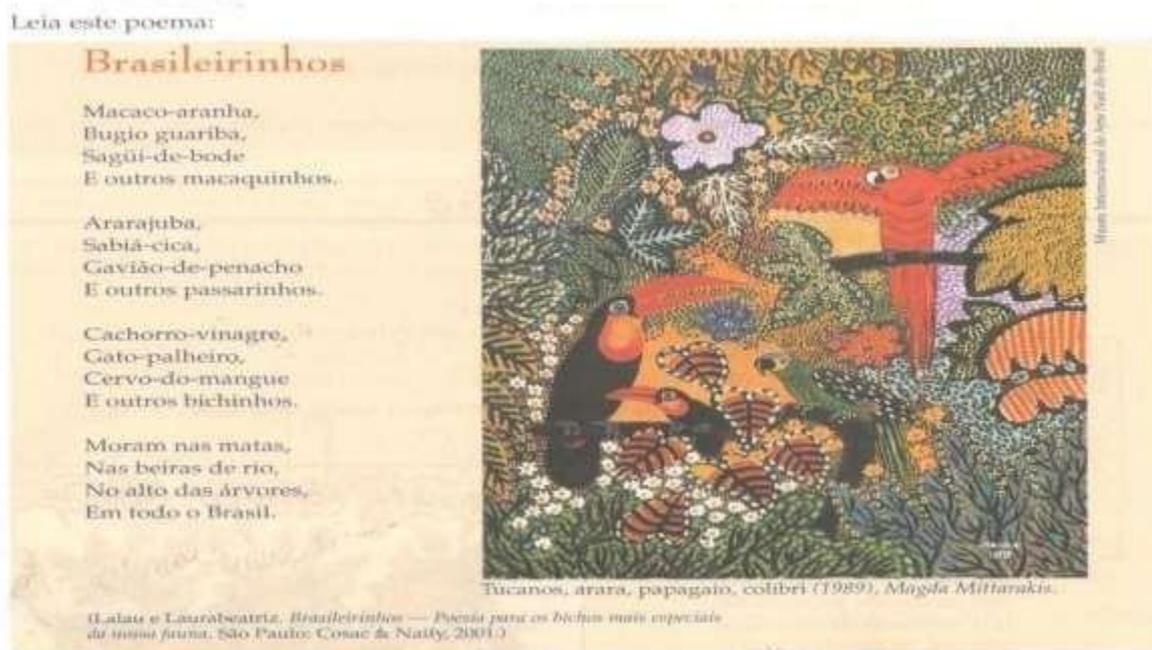
O texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado, na crença já mencionada que o texto é um depósito de informações e, por outro lado, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas afirmações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações.

Para a autora, o texto é, portanto, o foco da concepção estruturalista da leitura, nesta perspectiva, ele não está aberto à inferência e interações por parte do aluno/leitor. Deste modo, o leitor/aluno está preso às margens do texto, vislumbrando um único caminho, que se inicia nas unidades menores (letras) e termina nas unidades maiores (frases e parágrafos). Segundo Gough (apud MENEGASSI, 2005, p.18), o leitor caminha pela sentença, letra por letra, palavra

por palavra, atuando como se a simples identificação dos sinais gráficos garantisse a leitura proficiente.

A seguir demonstraremos uma atividade que exemplifica essa concepção que visa apenas a leitura da estrutura nas atividades de língua portuguesa:

Figura 2 - O estruturalismo nas atividades do livro didático



Fonte: Gramática Reflexiva (CEREJA, 2003, p. 69).

Atividades propostas no livro:

Na última estrofe, o poeta enumera lugares habitados por esses seres: matas, beira de rios, árvores, Brasil. Entre esses lugares, há um que se destaca dentro do grupo por ser único, por ser o nome de um país.

- a) Que lugar é esse?
- a) Como ele é escrito: letra maiúscula ou minúscula?

Observamos na atividade que o foco é o texto como subsídio para o ensino da estrutura da língua, a partir das dicas que o enunciado oferece: “Entre esses lugares, há um que se destaca dentro do grupo por ser único, por ser o nome de um país” e “Como ele é escrito: letra maiúscula ou minúscula?”, Vemos que o estudo gramatical é o eixo norteador não havendo estudo sobre

outros aspectos da língua.

Nestas circunstâncias, o leitor extrai as informações fazendo apenas uma leitura superficial, pois consegue identificar a resposta no próprio enunciado, devido às dicas “país”, e “ser único”. Esta é uma atividade que propicia o acionamento de estratégias para a compreensão, pois, embora não possibilite uma análise detalhada do material escrito, o discente consegue fazer uma leitura a partir do reconhecimento das dicas do enunciado, decodificando, assim, os termos em destaque. Assim, a atividade proposta não permite o desenvolvimento e o amadurecimento do leitor, que se apresenta, nesse processo, como um ser passivo, decodificador, sem autonomia.

Desse modo, configura-se uma leitura composta por uma série de automatismo, de identificação de palavras do texto com as palavras idênticas na pergunta (KLEIMAN, 1996, p.20). Isto significa que houve a valorização do código linguístico, pois a decodificação foi efetivada, a leitura aconteceu e o texto apresentará uma única resposta, sem a possibilidade de inferências; neste caso, o leitor realmente fez sua função de reconhecer as palavras.

Reiteramos que o estruturalismo foi a concepção de ensino que perdurou por muito tempo. Nos dias atuais, podemos dizer que essa concepção será o primeiro degrau a ser superado pelos alunos-leitores para atingir a compreensão. Segundo Fuza (2010, p.15): “A leitura centrada no texto não será apenas a simples cópia de elementos, configurando-se como uma das etapas que podem levar à leitura efetiva do texto”; assim sendo, ela deve abrir-se para construção de outras alternativas de significados e nortear caminhos para a construção da compreensão.

Como veremos a seguir, diferente da perspectiva estruturalista, aqui apresentada, outra concepção passou a subsidiar o ensino da leitura na escola. Passemos a descrevê-la.

2.2.4. Caminhando para construção de sentidos

Enquanto na concepção estruturalista, o processo de leitura tinha foco principal o texto (ascendente), outra concepção começa a coexistir, trazendo uma abordagem cognitiva na qual o leitor torna-se o foco. Nesta, o leitor realiza a ativação de suas estruturas cognitivas em busca de seus conhecimentos prévios, com o objetivo de alicerçar suas hipóteses. Nesse processo de aprendizagem, a leitura é realizada por um caminho denominado descendente, que se realiza do leitor ao texto; assim o leitor aciona as leituras que permeiam seus conhecimentos de mundo, utilizando-as como ferramentas para a construção do significado. Sobre este processo, explica

Solé (2014, p.14):

A concepção descendente também ocorre de forma sequencial, porém diferentemente da ascendente, o leitor parte de hipóteses, faz uso de conhecimentos prévios e recursos cognitivos para fazer antecipações do assunto do texto, com o objetivo de verificá-las ao longo da leitura, sendo base cognitivista em psicolinguística como aporte teórico.

Nesta perspectiva, o leitor começa a superar seu papel de leitor decodificador e inicia uma caminhada de construtor de compreensão e sentido em todo o processo de leitura, por meio de estratégias. Conforme Menegassi (2005), essa obtenção de significados se realiza de forma diferenciada; vejamos: “[...] não se dá através de um processo linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios” (MENEGASSI, 2005, p. 21).

No processo descendente, como foi dito, a leitura acontece do leitor para o texto, entretanto, segundo Leffa (1996, p.15-16), nessa concepção há dois pontos de limitação: texto como fonte de redundância, nesse caso, existe um excesso de informações que conduz o leitor para a seleção das ideias relevantes, a fim de confirmar ou rejeitar suas hipóteses; e o texto como fonte de lacunas, neste o leitor, com informações a menos, utiliza conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixados pelo autor.

Para ilustrar o processo de leitura, nesta visão, produzimos à ilustração a seguir:

Figura 3 - Do leitor para o texto



Fonte: Figura adaptada para esta dissertação, a partir de Leffa (1996, p.22).

Percebemos, nesta concepção de leitura, uma mudança significativa no ato de ler: o processo de decodificação perde a ênfase que tinha na perspectiva estruturalista e o leitor passa a ser o protagonista do ato de ler. Neste modelo, o conhecimento prévio do leitor será fundamental para a compreensão da leitura, especialmente, no que diz respeito ao levantamento de hipóteses,

a produção de inferências, iniciando uma compreensão a partir daquilo que já é conhecido, desse modo, saindo da mente do leitor para associar-se ao texto.

Passemos a exemplificar essa concepção de leitura nas atividades escolares.

Figura 4⁶ - Tirinha - O leitor e sua atuação solitária no processo da leitura

21. Leia a tira.



Dik Browne. O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre: L&PM, 2006. v. 2. p. 122.

- a) Levando em conta a frase de Hagar, como você supõe que eram os cavaleiros de antigamente? *Antigamente os cavaleiros deviam ser corajosos; enfrentavam o perigo.*
- b) Como parecem ser os cavaleiros atualmente? *São covardes, não enfrentam o perigo.*

Fonte: Gramática Reflexiva (CEREJA, 2003).

Nessa atividade, a concepção cognitiva da leitura resgata a figura do leitor, uma vez que ele deve acionar seus conhecimentos prévios a fim de fazer as inferências sobre os cavaleiros de antigamente. Faz isto, unindo as informações disponíveis na tirinha para construir sentido e responder as atividades.

Neste contexto, o leitor, durante o exercício de produção de leitura, terá outra função que ultrapassa a ação de decodificação; como por exemplo, fazer inferências, construir hipóteses, confirmar ou descartar as hipóteses construídas no processo e relacionar o verbal com o não verbal até chegar ao ato de compreensão.

Como nessa concepção leitora, o leitor é o foco, ressaltamos que, na leitura da referida tirinha, o leitor poderá construir muitas possibilidades de interpretação. Desse modo, a partir do seu protagonismo para a construção de sentidos, pode oferecer várias interpretações; todavia, se ele não reconhecer alguns aspectos referentes ao cavaleirismo não produzirá sentido algum. Assim, as lacunas são preenchidas porque existe um excesso de confiança nas adivinhações do

⁶ Fonte: CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Theresa Cochar. Gramática Reflexiva, 5ª série. São Paulo – Atual, 2003.

leitor. Nesse momento, entra o papel do professor que deve atuar como facilitador da aprendizagem, afinal ele é o responsável pelo o horário das práticas de leitura e dos materiais que serão utilizados durante o processo. Entretanto, sua compreensão não prevalecerá, devido à concepção tem como visão privilegiar o papel do leitor.

Nas concepções citadas até aqui, quais sejam: ascendente (foco no texto) e descendente (foco no leitor), percebemos uma evolução no processo de construção dos sentidos, todavia compreendemos que essas concepções se complementam, ao mesmo tempo em que abrem espaço para uma nova concepção de leitura, que se caracteriza pela interação leitor- texto-autor, a concepção interacionista de leitura. É sobre esta ótica de leitura que iremos tratar a seguir.

2.2.5. Leitura como processo de interação

Na concepção ascendentes e na descendentes, notamos que ora o foco é no texto ora no leitor; todavia, observamos também um processo excludente no ato da comunicação. Com o do tempo e os avanços nos estudos sobre a leitura, o foco dos estudos passou a ser a inclusão de todos os sujeitos (eu e os outros), além dos aspectos sociais e históricos no ato comunicativo; desse modo, caracterizando a 3º concepção denominada de interacionista.

Nessa concepção há um diferencial: autor-texto-leitor são os pilares para o processo de produção de sentido. Identificou-se um dialogismo entre os pilares que atuam no processo da leitura como um ato social. Sobre a questão, explica Leffa (1999, p. 32):

Hoje, reconhece-se a leitura também como uma atividade social, com ênfase na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor. Acredita-se, então que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura.

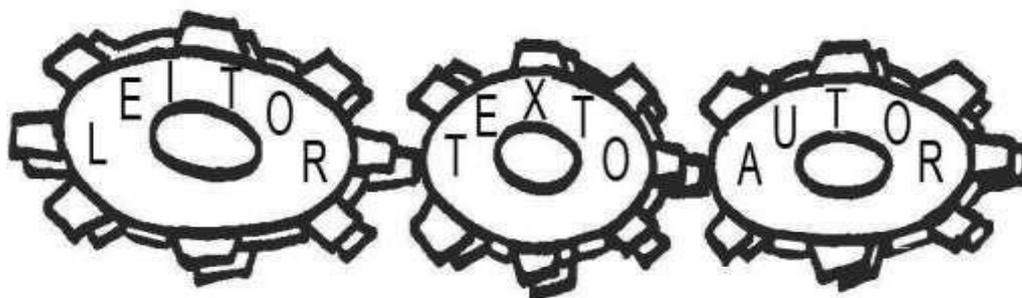
Sendo assim, o aluno-leitor produz uma leitura crítica e transforma essa leitura da palavra em ação e tomada de consciência, objetivando compreender o que está impresso, interpretando-o e tornando-se um leitor proficiente. Na visão interacionista de leitura, a construção de sentido ocorre por meio da interação/diálogo entre leitor e autor, ou seja, ora o sentido está com o leitor, ora com o autor, sendo o texto, o elemento mediador dessa interação.

Desse modo, conforme Koch e Elias (2006, p.10-11):

Na concepção interacionista (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar de interação e da construção dos interlocutores.

Atentemos para a ilustração a seguir:

Figura 5 - A interação dos elementos no processo de leitura



Fonte: Desenho adaptado para esta dissertação, a partir de Leffa (1996, p.22).

Notamos, nesta visão de leitura, um compartilhamento de ação na construção de sentidos entre os sujeitos da interação: informações do cotidiano, do texto e da união dos conhecimentos cognitivos do indivíduo-leitor se entrelaçam no movimento de ida e vinda do sentido. Para as autoras, há uma via de mão dupla, em que os sujeitos são inteiramente responsáveis pela construção dos sentidos, compartilhando os papéis. Leffa (1996), em seus escritos, compara essa interação a uma engrenagem:

Leitor e texto podem ser representados como uma engrenagem. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto. [...] Leitura implica uma correspondência entre os conhecimentos prévios de leitor e os dados fornecidos pelo texto. (LEFFA, 1996, p. 22).

Como é possível observar, a engrenagem é o funcionamento perfeito da égide da interação, na qual todos os envolvidos possuem seu papel para que a mesma aconteça. Dessa forma, é uma união do que está escrito no texto, com os conhecimentos prévios do leitor, no processamento da leitura para criação de sentidos. Observaremos essa concepção na prática, a partir das atividades a seguir:

Figura 6⁷ - A interação nas atividades escolares

CONVERSANDO

Discuta as questões abaixo, anotando as ideias para apresentar à sala depois.

- Você acha que atualmente as pessoas escrevem muitas cartas? Para que elas escrevem cartas?
- Você escreve cartas? Para quem? Com que objetivo?
- Você já escreveu uma carta de amor? Já leu alguma? O que achou?
- Pode-se escrever tudo o que se quiser em uma carta? Por quê?
- Você conhece alguém que mande bilhetes, cartas, e-mails, mensagens de celular para expressar o amor?

Após discutir as questões acima, cada grupo apresenta suas respostas para a turma avaliar as ideias apresentadas.

Você lerá um poema de Fernando Pessoa. Você conhece alguma obra deste autor? O poema tem o nome de "Todas as cartas de amor são ridículas". O que se pode esperar de um título desses?

Depois de ler o texto veja se o que você respondeu coincide com o que é apresentado no poema.

Texto 1
Todas as Cartas de Amor são Ridículas

Fernando Pessoa | Álvaro de Campos

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,
Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia
Sem dar por isso
Cartas de amor
Ridículas.

A verdade é que hoje
As minhas memórias
Dessas cartas de amor
É que são
Ridículas.

(Todas as palavras estrúxulos,
Como os sentimentos estrúxulos,
São naturalmente
Ridículas.)

DIALOGANDO COM O TEXTO

- Por que, para o poeta, todas as cartas de amor são ridículas?
- Quantas estrofes tem o poema e quantos versos há em cada estrofe?
- Observe como as palavras são dispostas nos versos do poeta.
 - Por que o último verso de cada estrofe é constituído pela palavra "Ridículas"?
 - Nas três primeiras estrofes o autor tematiza as cartas de amor dizendo o quanto são ridículas. E nas outras estrofes?
 - Por que o poeta faz isso?
- A partir da afirmação de que "As cartas de amor se há amor, têm de ser Ridículas."
 Pode-se inferir que o amor é ridículo? Por quê?

200





5 Compare as duas estrofes do poema, reproduzidas abaixo.

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

a O dicionário eletrônico de língua portuguesa Houaiss 1.0, no verbete da palavra **ridículo**, traz a seguinte acepção:

“Digno de riso, merecedor de escárnio ou zombaria, por desviar-se de modo sensível do que se considera socialmente”.

A acepção acima vale tanto para cartas de amor quanto para pessoas que nunca escreveram cartas de amor?

b Pode-se afirmar que quem nunca escreveu uma carta de amor nunca se apaixonou e por isso é ridículo? *Resposta pessoal.*

⁷ TRAVAGLIA, Luiz Carlos. ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vânia Maria Bernardes. A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) 9º ano: Livro do aluno. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 336 p. Para uma melhor visualização a imagem se encontra nos anexos. VIDE ANEXO

Nesta atividade, podemos observar que o leitor interage com o texto, pois ele é o produto da mediação. Notamos também que, para iniciar essa atividade de leitura e compreensão textual, são utilizadas estratégias de motivação, ativação de conhecimentos prévios; além de troca entre os alunos, por meio da leitura compartilhada, mais especificamente, quando é perguntado: “Você acha que atualmente as pessoas escrevem muitas cartas? Para quem elas escrevem cartas?”; atualizar conhecimento “Pode-se escrever tudo dentro de uma carta? Por quê?”, “Você escreve cartas? Você conhece alguém que escreve bilhetes, cartas, e-mails, mensagem de celular para expressar o amor?”; levantamento de hipóteses e previsões como: “O que se pode esperar de um título desses?”. Desse modo convidando o leitor para interagir e exercitar a prática de expor suas ideias e conhecimentos sobre o assunto.

Nessa atividade, está representada a 3ª concepção de linguagem, a qual concebe a linguagem a partir dos princípios da interação, postulados nos PCN’s e na BNCC. Salienta-se, ainda, que esta concepção está alicerçada no que Bakhtin postula como dialogicidade, isto é, o diálogo ocorrendo para além do autor-leitor. Vejamos textualmente a explicação do autor:

Cada enunciado nas atividades da vida é uma interação social objetivo. Ele é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social. A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 06)

Nesse sentido, como o estudo da linguagem possui natureza social, o referido autor afirma que:

A linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais. Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1930, p. 01).

Pautados nestes princípios, compreendemos que o professor e o aluno, na leitura do texto, podem fazer inferências, trocas de experiências com o ontem e o hoje, no que diz respeito a entrega de cartas pelo correio, além da leitura compartilhada; desse modo, “as atividades de leitura compartilhada, como afirmava antes, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle para as mãos do professor [...] para as mãos do aluno (SOLÉ, 1998, p.120)”. Vale salientar que o professor é o mediador, desse modo deve, em determinadas

ocasiões, retomar as nuances do texto, e, por fim, verificar no término da leitura se as hipóteses e as previsões apresentadas pelo aluno foram assertivas.

Nesse sentido, explica Bakhtin “é na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social”. Sendo assim, o que é a verdadeira essência da linguagem? Trata-se do “evento social da interação verbal e ela se encontra concretizada em um ou vários enunciados”. (BAKHTIN, 2006, p. 01).

Dito de outro modo, para que possamos analisar os enunciados é necessário levar em consideração, muito mais do que o que está dito, cabe considerar, por exemplo, fatores externos, tais como: social, econômico, meio em que o enunciado foi produzido, interlocutores envolvidos, público-alvo. Critérios como estes são determinantes até para as escolhas lexicais, efetivando a ação comunicativa a partir de critérios linguísticos da linguagem.

Com atividades desta natureza, podemos observar um leitor ativo que participa de todo o processo de leitura e compreensão; cabendo a ele inferir, acionar esquemas e interagir com os dados expostos no texto, ir além das entrelinhas, compartilhar e escutar opiniões. Deste modo, estará habilitado para transformar os conhecimentos já adquiridos em novos e atualizados, passar por todas as concepções de leitura e, por fim, tornar-se um leitor proficiente. Observamos também que a construção da compreensão não é um vale-tudo, e nem exclui o autor e o leitor, mas inclui todos os sujeitos e os aspectos sociais e históricos nos quais eles estão situados.

Vimos, até aqui, que a leitura se caracteriza como um processo extremamente complexo, passando por diferentes acepções até chegar à concepção interacionista, que corresponde à compreensão por meio da interação entre dois sujeitos: o autor e leitor, mediados pelo texto. Esta é a concepção que assumimos em nossa sala de aula; respaldados, inclusive pelos PCN’s (1998) e pela BNCC (2017). Isto porque consideramos que para a efetivação da compreensão é fundamental ao leitor apreender estratégias que, durante o processo de leitura, possibilitarão-lhe uma melhor compreensão leitora, conforme evidenciam os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que está sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de

compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas.

Conforme enfatiza a referida citação dos Parâmetros Curriculares, o processo de interação autor-texto-leitor, no ato da leitura, implica o uso de estratégias adequadas que poderão contribuir para tornar o leitor proficiente.

Corroborando com os princípios veiculados no PCN's, os registros da BNCC (2018) sobre a leitura acrescentam que os estudante devem ampliar seus repertórios com a participação de atividades de leitura, passíveis de reformular o contato com novos gêneros e novas situações de leitura; como podemos observar na seguinte passagem:

A participação de estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimento prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p. 73).

Nesse contexto, o papel fundamental da escola é, portanto, o de criar situações que possibilitem ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias. Em outras palavras, é papel da escola, ensiná-las. No caso das estratégias de leitura, esta é função específica do professor de Língua Portuguesa.

A partir deste momento, vamos buscar compreender o que são essas estratégias e como elas podem contribuir para que os alunos se tornem leitores competentes.

3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: A LEITURA EM FOCO

Neste capítulo discorreremos sobre os conceitos de estratégias de aprendizagem, tomando como referência os estudos de Boruchovitch (2006), de estratégias de leitura, a partir dos procedimentos propostos por Solé (1998) em três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura. Isto porque compreendemos que a consolidação dessas estratégias é necessária ao processo de aquisição da compreensão leitora.

3.1. ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: CONHECENDO PARA UTILIZAR

Antes de adentrarmos nas estratégias de leitura, vamos abrir um pouco o leque para abordarmos as estratégias de aprendizagem que, unidas às estratégias específicas de leitura, auxiliam o aluno-leitor a tornar-se proficiente e ativo perante suas ações em relação à compreensão de textos.

A aprendizagem é algo inerente ao ser humano; a cada minuto podemos aprender algo novo ou acoplar/associar um conhecimento prévio àqueles existentes em nossos esquemas mentais. Essa aprendizagem ocorre a partir da interação e observação das ações de outros sujeitos e ao movimento de integrá-las as nossas ações e comportamentos. Como afirma Santos e Boruchovitch (2011, p. 288):

Podemos aprender a aprender, isto é, pôr um funcionamento estratégico para adquirir conhecimento, graças a interação com outros agentes sociais (pais, irmãos) e educativos (professores), que nos emprestam suas estratégias mediante a manifestação das decisões que tomam, quando aprendem e nos permitem praticá-las e interiorizá-las.

É mister que todos que compõem o cotidiano do aluno-leitor sirvam de modelo para o aperfeiçoamento do seu processo de sua leitura e compreensão, não seria diferente em relação às estratégias e à aprendizagem. Desse modo, com a aprendizagem consolidada o sujeito poderá modificar não apenas o conhecimento que adquiriu, mas vários outros aspectos do mundo que lhe rodeia, a exemplo dos meios de produção, a utilização de novas ferramentas, o questionamento e a crítica acerca do mundo que lhe rodeia, mas principalmente conhece a si mesmo e se modifica. Esses processos de aprendizagem mobilizam ações Cognitivas e Metacognitivas que ao longo da vida o aluno-sujeito-leitor modificará e aperfeiçoará de acordo com as suas necessidades.

Na escola o processo de ensino não poderia ser diferente. O aluno passa por todo processo de observação, compreensão, o fazer propriamente dito, o erro, a persistência na tarefa até a conquista da autonomia e proficiência. Uma proposta para a conquista desta autonomia e proficiência é o ensino de estratégias de aprendizagem. Neste sentido, é comum, nos ambientes educacionais, escutarmos, nas reuniões pedagógicas, sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos; como resultado, muitas ações e estratégias são delineadas para minimizar ou até mesmo saná-las. Entretanto, essa proposta só produzirá resultados positivos se for utilizada de forma adequada para uma mudança na qualidade de ensino, na postura e prática do professor, e no comportamento e ações dos alunos, constituindo-se como um caminho para as mudanças tão almejadas pela escola.

Quando falamos na qualidade de ensino, sabemos que não é de hoje que essa discussão vem sendo apresentada. Todavia, no que se refere a esta proposta, todos que compõem a escola deve entender o que é e como utilizá-la. Desse modo, teremos um salto qualitativo na forma de ensinar, pois a equipe estará motivada e integrada para produzir a aprendizagem significativa, causando um impacto positivo no desempenho educacional nos discentes. Conforme afirma Santos e Boruchovitch (2011, p. 287): “sabendo que todas as estratégias podem ser ensinadas, os esforços empregados pela escola em prover tal instrução teriam um impacto expressivo na aprendizagem dos estudantes”.

No que se refere à prática docente e ao fazer pedagógico, o profissional que aceitar o desafio de adotar um planejamento, visando o ensino das competências e das habilidades, pautados no ensino das estratégias de aprendizagem, necessariamente deverá ter uma compreensão dos seguintes aspectos: compreender que os discentes aprendem de modo diferenciado, dessa forma, deverão intervir de modo diverso no processo de ensino aprendizagem; utilizar meios para facilitar a aprendizagem, a fim de que o conhecimento seja apreendido de forma significativa, minimizando as dificuldades e atendendo às necessidades de clareza no aprendizado; conhecer e ensinar as estratégias de aprendizagem para que o aluno alcance sua autonomia e proficiência leitora. Sobre esta temática orienta Pozo (1996, apud SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011, p. 289): “o trabalho do professor não se deve limitar à transmissão de conhecimentos, mas a incentivar o uso de estratégias de aprendizagem”. Por isso, o fazer pedagógico é de suma importância, ultrapassando a visão conteudista por meio de práticas nas quais os conteúdos sejam aplicados de forma cíclica, dessa forma, o professor oportuniza a produção e o compartilhamento do conhecimento.

Logo o aluno-leitor, submetido ao referido modelo de estratégias de aprendizagem

poderá modificar o comportamento e suas ações perante o processo de ensino- aprendizagem. Nestas circunstâncias, as estratégias de aprendizagem funcionarão como um andaime que possibilitará ao aluno avançar no ensino, alcançando uma autonomia e proficiência leitora. Será capaz de aprender e de ter as suas dificuldades sanadas, uma vez que já terá em seus esquemas um repertório de estratégias que lhe foram ensinadas. Sobre as dificuldades de aprendizagem, explica Dembo (1994 apud SANTOS E BORUCHOVITCH. 2011, p. 286): “que os alunos com dificuldades de aprendizagem atribuem seus problemas à falta de capacidade, quando o motivo, de fato, podem ser que nunca tenha sido ensinado”. Por este motivo, reafirma que a função do ensino é ensinar aqueles que ainda não sabem. Vejamos: “se ele não apresenta as estratégias necessárias para aprender, um dos objetivos de ensino deve ser ajudá-lo a adquiri-las”. Dembo (1994 apud SANTOS; BORUCHOVITCH. 2011, p. 286). Assim, o aluno munido de várias estratégias de aprendizagem, saberá mapear os caminhos necessários para a sua própria aprendizagem e compreensão. Ultrapassando as dificuldades, desenvolvendo e aperfeiçoando as habilidades e as competências necessárias, o êxito nas demais atividades escolares será possível de ser observada.

Tendo em vista a importância das estratégias de aprendizagem, conceituá-las e classificá-las, é importante para dinamizar o entendimento sobre a sua utilização. Segundo Dembo (1994 apud BORUCHOVITCH, 1999, p. 351), trata-se de técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir informações. Corroborando, Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1987 apud BORUCHOVITCH. 1999, p. 352) afirmam que as estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sendo sequências de procedimentos ou atividades, que se escolhe com propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Podem ainda ser definidas, conforme Silva & Sá, (1997 apud BORUCHOVITCH. 1999) como sendo qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Pelos conceitos mencionados acima, notamos que há uma concordância na compreensão de que as estratégias de aprendizagem são atividades ou procedimentos que servirão de alicerces para o aluno, no processo de ensino aprendizagem e ações que os mesmos utilizam para adquirir conhecimento e/ou informação para realizar uma tarefa. Outro ponto importante, é a compreensão de que é necessário tornar esse aluno ativo para

tomadas de decisões assertivas sobre o seu processo de aprendizagem. Isto porque a consciência e o amadurecimento de seus processos mentais ajudarão nas escolhas das estratégias a serem usadas na organização e aquisição de informações e da compreensão. Assim, o aluno otimizará e potencializará seu processo de aprendizagem chegando a obter melhor

desempenho do que tange aos seus resultados. Conforme Silva & Sá:

O uso apropriado de estratégias de aprendizagem que permitam ao aluno mais facilmente adquirir, organizar e reter a informação necessária à construção do seu conhecimento e à realização das tarefas escolares, paralelamente à utilização de outras estratégias, que facilitam o próprio planejar e avaliar a realização dessas tarefas, surgem como determinantes do sucesso escolar (SILVA & SÁ, 1997, p. 16).

Ter em sua mente o entendimento de que aprender as estratégias é um ato primordial para o processo de ensino aprendizagem, um salto significativo para o aluno e qualitativo para os professores, é o caminho certo para modificar o perfil dos alunos perante a sociedade. Ter conhecimentos destas definições auxiliam o processo pedagógico na construção de conhecimento. Podemos ainda afirmar que essas estratégias estão intimamente ligadas ao comportamento e ações mentais que o aluno-leitor terá ao se deparar com o texto.

Observamos que alguns teóricos classificam as estratégias em Cognitivas e Metacognitivas (KLEIMAN, 2004; GARNER e ALEXANDER (1989); DEMBO (1994) definem “as Estratégias Cognitivas como comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação seja recuperada mais eficientemente na memória, sempre que necessário. As estratégias de ensaio, elaboração e organização são exemplos de estratégias cognitivas”. Todos os autores, citados acima, definem cada uma delas da seguinte forma: Estratégia de ensaio consiste na repetição e no repasse da informação por parte do estudante; Estratégia de elaboração possibilita que o aprendiz estabeleça relações entre um conteúdo novo e os conhecimentos existentes, e Estratégia de Organização, é a atividade pela qual o aluno identifica as ideias principais do novo conteúdo e estabelece ligações entre suas diversas partes. Podemos citar como exemplos desta estratégia: copiar pequenos textos, sublinhar, grifar as palavras chaves, repetir em voz alta aquilo que precisa ser memorizado, criar e responder perguntas, usar roteiros para estudos, fazer diagramas para efetuar a conexão entre conceitos, tomar notas, parafrasear e topificar textos. Compactuando com os autores acima citados, Kleiman (2004, p.50) explica que as “estratégias cognitivas são aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo”, a exemplo da leitura em voz em alta e da prática de grifar palavras.

Boruchovite (2013, p. 352 *apud* GARNER; ALEXANDER (1989); DEMBO (1994) definem as Estratégias Metacognitivas como sendo procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. Os autores subdividem as estratégias da

seguinte forma: Planejamento, envolve o estabelecimento de metas a serem alcançadas; Monitoramento, auxilia na conscientização do próprio desempenho e da própria atenção, e Recuperação que permite modificar o comportamento de estudo, a partir do monitoramento realizado, e recuperar alguns problemas que tenha surgido anteriormente.

Citamos como exemplo dessa estratégia: a utilização de objetivos, o autoquestionamento sobre o processo de aprendizagem; a retomada de estratégias quando o aluno verifica se houve falha na compreensão e em toda e qualquer atividade que controla, monitora e regula conscientemente a atividade mental acerca do conhecimento adquirido.

Retomando aqui as palavras de Kleiman (2004, p. 50), sobre as estratégias Metacognitivas, a autora ressalta que “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com um objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Monitoramos, assim, nossas atividades mentais, quando relemos um parágrafo.

A importância dessas estratégias, para a potencialização do estudo dos alunos, está na possibilidade de envolvê-los no processo do aprender as estratégias Cognitivas e Metacognitivas que utilizarão para enfrentar situações problemas dentro e fora da escola.

Vale salientar que as estratégias de aprendizagem devem ser adequadas à faixa etária do aluno e a sua maturidade, além de serem ensinadas desde os primeiros anos de escolarização. Em relação à adequação das estratégias de aprendizagem à faixa etária do aluno, Moreira (2015, p.3. 226) apresenta as seguintes orientações:

Nos anos iniciais de escolarização o uso de material concreto facilita o ensino de estratégias de aprendizagem. Com os alunos menores em fase de alfabetização o professor pode trabalhar em pequenos grupos colaborativos proporcionando o uso de estratégias cognitivas nas diversas disciplinas como exemplo em português e matemática pode orientar às crianças para: Circular palavras-chave, desenvolver sequências lógicas de histórias, fatos contados pelos alunos ou pelo próprio docente, resumir oralmente (histórias, fatos, recados), contar números (repetir em voz alta, memorizar a sequência numérica), completar a sequência numérica. Nos anos escolares em que a faixa etária das crianças são maiores pode-se trabalhar com leitura silenciosa orientando sobre a seleção do que é essencial em um texto (uso das palavras- chave), esquemas utilizando primeiramente as palavras-chaves e posteriormente deixando o aluno selecionar e questioná-los sobre a seleção, resumos escritos, levantamento de questões pertinentes ao texto lido, resolução de problemas observando as palavras- chaves para que possam refletir sobre a situação dramatizando-a oralmente utilizando os alunos, utilizar situações- problema do cotidiano das crianças, usar material de apoio para que possam formar os números e material concreto (jogos, sucata, folhetos jornalísticos) para vivenciarem a compra e venda em sala de aula.

Em concordância com o exposto, podemos afirmar que o ensino das estratégias de

aprendizagem, desde os primeiros anos de escolaridade, possibilita os amadurecimentos dos processos mentais e o avanço na vida acadêmica. Por meio delas, os alunos poderão adquirir conhecimento úteis, de forma muito mais fácil, e resolver qualquer situação problema em seu cotidiano. Sobre esta temática, afirma Derry (1988 *apud* SANTOS E BORUCHOVITCH. 2011, p. 288): “estudantes que recebem intervenções em estratégias de aprendizagem durante os anos escolares podem adquirir uma forma de conhecimento especialmente útil para enfrentar uma variedade de situações que irão encontrar em suas vidas”.

O ensino das estratégias de aprendizagem está intimamente ligado a estratégias de leitura, ambas atuam definindo o comportamento e as estratégias que o aluno deve utilizar no contato com o texto. São bastante eficazes para o aluno alcançar a proficiência leitora e a compreensão. Na próxima seção, deteremo-nos nas estratégias de leitura.

3.1.1. Estratégias de leitura: uma ponte para a compreensão leitora

Em nosso cotidiano, utilizamos estratégias para sanar dificuldades e resolver problemas das situações comunicativas. Para isso, o emissor utilizam recursos linguísticos com o uso de estratégias para interpretação dos discursos. Nesse sentido, o leitor faz escolhas para interpretar o texto, de acordo, com o seu lugar social e o seu léxico disponível. Esta é a importância de se ensinar estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, mas não apenas nelas. Professores de outras disciplinas também devem lançar mão desse recurso, quando perceberem que seus alunos não estão compreendendo devidamente um texto, pois a prática da leitura proporciona uma percepção dos textos independente de que disciplina se trate.

De acordo com Menegassi (2005, p. 40): “[...] é preciso ensinar estratégias de leitura aos alunos do Ensino Fundamental”; certamente, porque é nesse nível de ensino que o aluno constrói a base do conhecimento do qual poderá fazer uso por toda a vida, nos mais diferentes contextos sociais. Ainda a respeito do ensino das estratégias de leitura aos alunos, Solé (1998, p.70), afirma que “[...] é preciso ensinar estratégias de leitura para compreensão do texto. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam - e se aprendem - ou não se aprendem.”. Esse ensino cabe, especialmente, ao professor de Língua Portuguesa, responsável por abordar o tema como conteúdo de sua disciplina.

As estratégias devem, portanto, ser ensinadas e aprendidas no fazer pedagógico da sala de aula; é, portanto, necessário instrumentalizar os aprendizes com diferentes estratégias de

leitura para que, no processo de construção dos sentidos, eles possam, de fato, compreender o que leem. Ao abordar esse ensino, o professor estará possibilitando uma mudança na postura do leitor perante o texto. Por esse ângulo, Solé (1998, p.72) afirma que é “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes, diferentes dos utilizados durante a instrução.”

Essas estratégias assumem um papel de suma importância para os alunos, pois, munidos delas, eles poderão se tornar leitores proficientes, autônomos. Todavia, vale notar que, conforme aponta Solé (1998, p. 70), “se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas com técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.”

Kleiman (2004, p. 49), por sua vez, além de definir o que são as estratégias de leitura, coloca em evidência algumas delas e analisa o comportamento do leitor:

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

Diante da referida orientação, compreendemos que as estratégias de leitura, quando devidamente apreendidas, levam os alunos a saberem como reagir perante qualquer texto, seja utilizando inferências, fazendo paráfrases ou relendo, se necessário, para poder compreender e se posicionar frente à leitura realizada.

Outro autor que trata das estratégias de leitura é Goodman (1987, p. 16, *apud* GOMES. 2018, p.18), que as entende como “[...] um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações”. Para o autor, as estratégias correspondem a um trabalho de interpretação com o objetivo de construir significados para a leitura realizada.

Todas as definições de estratégias de leitura apresentadas, até o momento, encaminham-nos à certeza de que o leitor, utilizando-as, alcançará a compreensão leitora, pois estará apto a refletir, planejar, questionar e argumentar. Teremos aí a construção do perfil de um leitor proficiente.

Outra questão sobre esta temática, pontuada por Menegassi, (2005, p. 41), diz respeito ao fato de que “estratégias de leitura são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar e resolver os problemas que se encontram

durante a leitura”.

Sobre a problemática, Kleiman (2004, p.50) explica que as “estratégias cognitivas são aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo”, a exemplo das práticas de leitura em voz em alta e de grifar palavras. Já acerca das estratégias metacognitivas, a autora (2004, p.50) ressalta que “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com um objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Monitoramos, assim, nossas atividades mentais, quando relemos um parágrafo.

As estratégias são habitualmente usadas pelo leitor em momentos alternados da leitura para o desenvolvimento da compreensão textual. Para Solé (1998), o leitor autônomo usa estratégias para reelaborar seus pensamentos, defender suas escolhas e conhecer seus próprios conhecimentos. Desse modo, ensinar estratégias é ensinar os alunos a aprenderem a aprender, a compreender o texto lido, fazendo associações e aplicando o conhecimento apreendido em seu cotidiano. Em consonância, afirma Menegassi (2005, p.42-43):

A formação de leitores competentes, autônomos, possibilita ao aluno a capacidade de aprender a partir dos textos que lê, isto é, a cada novo texto o leitor aprende novos conhecimentos, novas estruturas, desenvolve novas estratégias; ele aprende a aprender. Para que isto seja possível, é necessário que esse leitor interaja com o texto, compreendendo-o; estabeleça relações entre o que lê e os conhecimentos prévios que tem armazenado na memória sobre o tema discutido no texto; questione o conhecimento aprendido, conseguindo realizar associações que já tinha na memória com as novas informações em sua mente, permitindo sua utilização em outros contextos sociais diferentes da escola, onde está aprendendo a trabalhar com texto.

Assim, podemos afirmar que os alunos aprendem a ler os textos que lhe são apresentados na instituição escolar, levando esse conhecimento para além dos muros da escola. Temos, portanto, uma prática ou fazer pedagógico bastante significativo. A seguir, vejamos estratégias de leitura fundamentais para a formação de um leitor autônomo e de que maneira elas podem contribuir para que o aluno possa atribuir sentidos aos textos.

3.1.2 Quais estratégias de leitura utilizar?

De acordo com Solé (1998, p.89), podem-se dividir as estratégias de leitura em três grupos, ambos relacionados ao momento em que o leitor delas faz uso: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias depois da leitura.

Para colocar em prática tais estratégias, o professor funciona como figura mediadora

das atividades propostas, em cada momento de leitura, devendo planejar e apresentar atividades desafiadoras, por meio dos diferentes e variados gêneros que serão ofertados aos alunos; de modo que este possa articular seus conhecimentos prévios às informações contidas no texto. Vejamos, a seguir, o que diz Solé (1998) acerca de tais estratégias.

3.1.2.1 Estratégias antes da leitura

Dentre as estratégias a serem aplicadas antes da leitura, conforme Solé (1998) encontram-se as seguintes:

Motivar os alunos: a atividade de leitura deve ser desafiadora e prazerosa, fazendo com que o aluno faça realmente parte do processo. A motivação, portanto, vai além da frase “Vamos ler, turma!”;

Propor um objetivo para a leitura: o professor, antes de iniciar a atividade, deve deixar claro qual é o objetivo da leitura, para que os alunos compreendam o que se espera dele. Como ilustração, podemos citar: ler para seguir instruções; ler para praticar leitura em voz alta; ler para reconhecer o tema do texto, etc.

Formular perguntas: o professor formula perguntas sobre o texto e, ao mesmo tempo, estimular os alunos a fazerem o mesmo, mas sem fugir das nuances do texto lido, cabendo ao professor fazer o retorno para a temática estudada no texto.

3.1.2.2 Estratégias durante a leitura

Durante o processo da leitura, o aluno assume realmente um papel ativo, pois a compreensão do texto dependerá de seus esforços. Sabendo disso, o aluno/leitor deverá ser capaz de resumir, captar ideias centrais do texto, distinguir o que é necessário e o que é alegórico, fazer sínteses, esclarecer dúvidas, dentre outras estratégias. Ao proceder dessa maneira, o leitor interage com o texto mentalmente ou com a ajuda de terceiros, assumindo assim o monitoramento das estratégias. Em todos os momentos em que se podem utilizar as estratégias de leitura – antes, durante ou após a leitura –, espera-se que aconteça o processo de interação entre o leitor e o autor através do texto. Contudo, durante a leitura, percebemos um papel mais ativo por parte do leitor, o que o leva a produzir sentidos para o texto.

Do ponto de vista do uso das estratégias metacognitivas de leitura, o leitor as utiliza para avaliar não o conteúdo do texto, mas seu processo de compreensão. Sobre o assunto, Leffa (1996,

p.64), explica: “o comportamento metacognitivo caracteriza-se pela reflexão do leitor, não sobre o conteúdo do texto, mas sobre o próprio processo de compreensão.”

Ainda durante o momento da leitura, outra estratégia a ser aplicada é a leitura compartilhada, na qual o aluno e o professor mediador são parceiros. Sobre este ponto, Solé (1998) orienta: “as atividades de leitura compartilhada, como afirmava antes, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle das mãos do professor [...] para as mãos do aluno (SOLÉ, 1998, p.120)”. Nesta circunstância, o papel do professor mediador é retomar o debate acerca da temática do texto sempre que necessário, para sanar possíveis dúvidas ou má interpretação. Temos, assim, um perfil do trabalho interativo de construção de conhecimento, no qual o docente serve como modelo estratégico, para que seus aprendizes construam as suas estratégias para se tornarem leitores proficientes.

3.1.2.3 Estratégias depois da leitura

Este é o momento de tratarmos acerca das ações que podem contribuir para a conclusão do processo de leitura. Segundo Solé (1998), são três as estratégias a serem desenvolvidas no momento pós- leitura:

Identificação da ideia central do texto, a qual pode estar explícita ou implícita ao longo do texto;

Elaboração de resumos, que consiste numa relação entre a temática e a ideia central do texto;

Formulação de perguntas e respostas pertinentes ao texto. Nessa ação, observamos uma leitura ativa, o leitor está apto para controlar seu processo de leitura.

As estratégias citadas por Solé (1998, p. 90), juntamente com as Menegassi (2005), podem colaborar para a formação de um leitor proficiente. Assim, conforme Menegassi (2005), “estratégias são procedimentos conscientizados ou inconscientizados utilizados pelo leitor para interpretar o texto e resolver problemas que encontra durante a leitura (MENEGASSI, 2005, p. 41)”. Entretanto, o referido autor não as define como sendo de caráter conscientes ou inconscientizados, porém, elege quatro como fundamentais para que exista compreensão, quais sejam: a seleção, antecipação, inferência e verificação.

Apresentamos, a seguir, as definições dadas por Menegassi (2005) para as referidas estratégias:

a) Seleção – Trata-se de ações que possibilitam ao leitor ater-se somente ao que lhe é

útil para a compreensão do texto, desprezando itens considerados irrelevantes. Isto é, o leitor seleciona apenas as informações do texto que são necessárias para o seu objetivo naquela leitura

Antecipação – Diz respeito às predicções que o leitor constrói sobre o texto que está lendo, possibilitando-lhe a antecipação do conteúdo, mantendo o objetivo determinado inicialmente. Com isso, todas as hipóteses e previsões feitas podem ser confirmadas ou não. Nesse caso, cabe ao leitor refazer o caminho caso suas previsões e hipóteses sejam negadas.

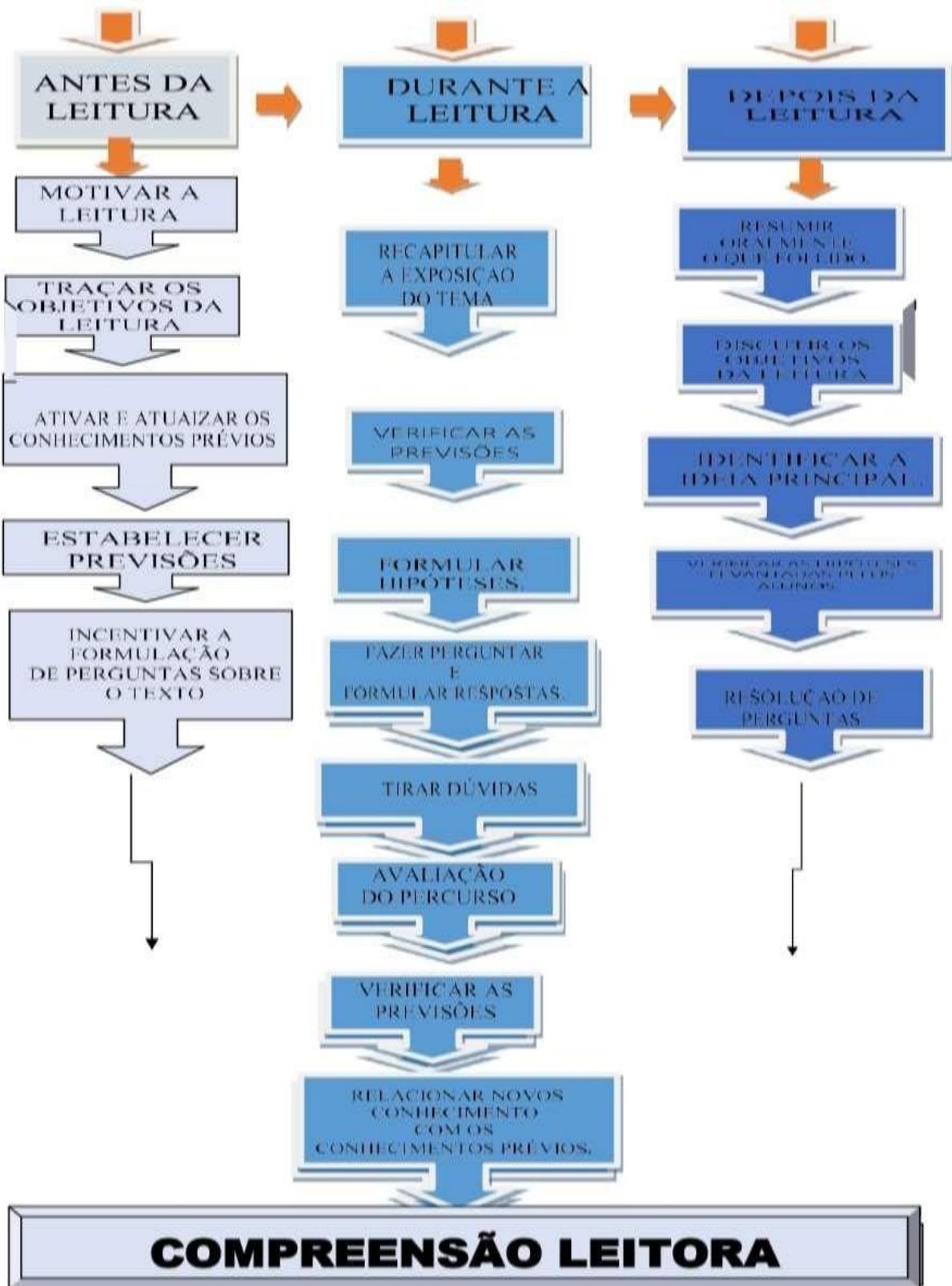
Inferência – São ações que unem o conhecimento implícito identificado no texto ao conhecimento que o leitor tem sobre o assunto. Na verdade, é uma ponte de sentido que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes no texto, nem no leitor. Podemos afirmar que é a união entre o conhecimento prévio do leitor e as pistas deixadas pelo autor configurando uma nova informação.

Verificação – Refere-se à confirmação ou não das antecipações e das inferências construídas no processamento da leitura do texto. É justamente a estratégia de verificação que mais controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor. A cada confirmação de previsões levantadas e inferências realizadas, mais seguro o leitor se sente, possibilitando-lhe uma melhor construção de sentido. Assim o leitor proficiente consegue monitorar-se e refazer o caminho para a compreensão quando for necessário.

Esses procedimentos são utilizados pelo leitor para compor o processo de compreensão leitora durante a leitura. Assim, faz-se necessário conhecer cada uma delas, além dos aspectos que podem auxiliar os leitores no processo de compreensão leitora.

Apresentamos, abaixo, um quadro-resumo das estratégias de leitura

Figura 7 - As estratégias de leitura



As estratégias de leitura, elencadas no quadro acima, auxiliam o discente no processo da compreensão leitora, pois o aluno possui um papel ativo perante o texto apresentado, podendo escolher que melhor estratégia pode ser utilizada para chegar uma compreensão efetiva. Vale ressaltar que as estratégias não possuem um modelo fixo, podendo ser utilizadas e repetidas nos 3 (três) momentos (antes, durante e depois) da leitura. Assim incorporadas a atividades significativas de leitura, teremos um aluno-leitor proficiente.

É importante ressaltar que o trabalho com estratégias de leitura impulsiona sempre a execução sempre um passo à frente, que precisa ser bem planejado, para que se possa alcançar bons resultados; seja nas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, seja nos resultados das avaliações em grande escala, aplicadas nacional e internacionalmente, a exemplo da Prova Brasil e do PISA, respectivamente.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, mostraremos o percurso metodológico que adotamos para desenvolver esta pesquisa qualitativa, cujos procedimentos a caracterizam como uma pesquisa-ação, uma vez que a professora-pesquisadora produziu e executou práticas de observação e de intervenção, sobre as habilidades de compreensão leitora, em discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. No decorrer do capítulo, explicitaremos a escolha pela pesquisa-ação, o universo da pesquisa, o perfil dos alunos colaboradores e as características da comunidade na qual estão inseridos e, por fim, descreveremos o Plano de Intervenção Pedagógica.

4.1 A PESQUISA

Para atender aos objetivos do presente estudo, optamos pela pesquisa-ação. Compreendemos ser a mais apropriada, uma vez que se trata de “uma forma de investigação-ação que utiliza várias técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” (TRIPP, p. 447)

Para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos um Plano de Ação que nos permitiu avaliar a compreensão leitora dos alunos. A partir dos resultados, elaboramos um projeto de intervenção pedagógica, objetivando intervir no nosso fazer pedagógico. Esta foi realizada, a partir do ensino de estratégias de leitura que possibilitaram o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem dos alunos. Em consonância com Tripp (2005, p. 445), escolhemos esta tipologia de pesquisa por entendermos que a mesma “é uma estratégia para o desenvolvimento do professor-pesquisador de modo que eles possam usar suas pesquisas, para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado do aluno”.

A escolha dessa configuração, pela professora-pesquisadora, deveu-se ao fato da pesquisa-ação possibilitar a produção de ações capazes de gerar uma reflexão permanente no seu fazer pedagógico; colaborando no modo de orientar os alunos a obterem um aprendizado constante em seu cotidiano escolar. Além disso, ocorre de forma cíclica, exigindo que toda ação docente seja planejada, aplicada, interpretada e monitorada no sentido de produzir transformação concreta; de conformidade com as orientações de Tripp (2005, p. 445- 446):

É importante que se reconheça a pesquisa ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimore a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática

e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo.

No que se refere à abordagem para a realização da pesquisa, utilizamos simultaneamente a qualitativa e a quantitativa. Sobre a primeira, Silveira e Córdova (2009, p.31) explicam: “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos”. Quanto à quantitativa, conforme Godoy (1995, p. 58), por meio dela “o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificada e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação de resultados”.

Na abordagem quantitativa, foram avaliados os dados resultantes da aplicação da avaliação diagnóstica inicial e da avaliação diagnóstica final; os mesmos serviram para examinar, tanto o percentual de acertos e erros cometidos pelos alunos, quanto à compreensão leitora de questões objetivas aplicadas aos mesmos. Na abordagem qualitativa, fizemos a interpretação das atividades de compreensão leitora, aplicadas no Projeto de Intervenção. As duas avaliações foram compostas por questões retiradas das últimas avaliações da Prova Brasil, como também de livros didáticos; contemplando, na sua constituição, diferentes gêneros textuais.

No que diz respeito ao público-alvo da pesquisa, os sujeitos escolhidos foram da turma do 9º ano, do Ensino Fundamental, por serem o público que fazem o exame do SAEB, para aferir a competência leitora. No decorrer do processo de aprendizagem da leitura, notamos que esses sujeitos utilizaram estratégias de forma mecânica, ou seja, sem produzirem reflexão acerca do seu ato de ler, confirmando, para a professora-pesquisadora, a necessidade de decidir colocar em prática a ação pedagógica de ensinar ou aperfeiçoar as estratégias de leitura no momento da leitura.

Entendemos que estas são ferramentas metacognitivas necessárias e eficazes na formação da compreensão leitora dos alunos. A pesquisa executada foi constituída por atividades planejadas a partir da seleção de textos encontrados em livros didáticos; simulados divulgados em sites de domínio público, e a Prova Brasil de anos anteriores (2011 até 2017). Na sua organização, manteve-se o foco em 02 (dois) descritores do Tópico V – Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, os quais constituem a Matriz Referência de

Língua Portuguesa da Prova Brasil/SAEB. O Plano de Intervenção Pedagógica, por sua vez, foi realizado em três etapas: a avaliação inicial, o Plano de Ação e a Avaliação Final.

A primeira etapa, a atividade diagnóstica inicial, foi produzida no formato de simulado, composta com 10 questões de múltipla escolha. Nela, foram priorizando os dois descritores citados anteriormente.

Na sala de aula, o nosso aluno foi convidado a se expressar sobre como alcançou o resultado de determinada atividade, qual parte do texto ele não compreendeu ou, por exemplo, para apresentar sua compreensão de um texto lido em sala de aula.

Sobre a verbalização, os autores Soares e Rodrigues (2008, p. 20) pontuam:

Verbalizar, portanto, pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana, mesmo que esse conhecimento seja restrito, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização.

A segunda etapa, o Plano de Ação, tomou como base para sua elaboração os resultados obtidos no diagnóstico Inicial. Constatamos que os discentes possuíam dificuldade em inferir e compreender a ideia de que os sentidos podiam variar de acordo com a palavra, a expressão, a pontuação escolhida e a intenção do autor. Notamos que os alunos possuíam a concepção de que palavra, expressões e pontuação têm apenas funções gramaticais e sentidos únicos. Vale ressaltar que, nesta etapa, a função mediadora da professora é crucial, pois suas experiências como leitor proficiente servirá de modelo para os alunos. A ação mediadora, executada com o objetivo de ensinar e de aperfeiçoar as estratégias e a compreensão leitora dos alunos, foi produzida tomando como aporte a proposta de Solé (1998).

Por fim, a terceira etapa: a avaliação final. A atividade diagnóstica final, elaborada com a mesma estrutura do diagnóstico inicial, teve como objetivo a observação do crescimento dos alunos, após as oficinas do Plano de Intervenção Pedagógica. Estas visavam ensinar as estratégias de leitura, mediadas pela intervenção do professor e, assim, tivemos um parâmetro de como fazer a comparação entre o diagnóstico inicial e o final.

A seguir, apresentamos o contexto da instituição escolar na qual aplicamos a pesquisa.

4.2 O CONTEXTO ESCOLAR

O *locus* da pesquisa é uma escola pertencente à rede pública municipal de ensino da cidade de Cabedelo-PB. Situada na zona urbana da cidade, em um bairro distante do Centro, o Renascer III, a instituição foi construída em 1990 e iniciou suas atividades em janeiro de 1991.

Observamos que a escola faz parte de um dos poucos agentes de letramento nas redondezas, pois não encontramos banca de jornal, biblioteca comunitária ou qualquer outro agente.

O bairro Renascer III vem aos poucos reconstruindo sua identidade; nesses últimos 02 (dois) anos, houve um aumento significativo de indústrias naquela região, começando a caracterizá-lo como Polo Industrial, ampliando as possibilidades de emprego. Outro ponto importante, foi a reestruturação das ruas com a colocação do calçamento, da pavimentação e da recuperação da quadra poliesportiva para a produção de campeonatos e atividades laborais para idosos. Assim, o que para alguns pode parecer um pequeno salto, para a comunidade foi um grande avanço.

A escola funciona em um prédio do governo municipal, nos três turnos, com as modalidades fundamental I e II (1º ao 9º ano) e EJA (1º ao 9º do ensino fundamental), dividido em Ciclos e conta com 500 alunos.

Em relação à estrutura física, a escola conta com 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) dispensa, 02 (dois) almoxarifados, 01 (um) refeitório, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) conjuntos de banheiros para alunos, 01 (um) banheiros para os funcionários, 01 depósito. A cozinha conta com os equipamentos necessários para realização de suas atividades e a secretaria passou por uma reforma para melhorar atendimento.

A escola encontra-se relativamente equipada para executar suas atividades educacionais. Identificamos a existência de 01 (um) aparelho de televisão, 01 (um) data show, 02 (duas) impressoras a laser, 02 (dois) aparelho de som, 01 (um) aparelho de DVD, 02 (duas) caixas acústicas, 01 (uma) filmadora e 02 (dois) notebooks. Possui também material pedagógico específico para determinadas atividades, como jogos, livros, DVD's educativos, mapas etc.

Quanto ao quadro profissional da escola, no período desta pesquisa, está assim constituído: 01 (uma) gestora geral; 02 (dois) gestores adjuntos; 04 (quatro) secretários; 03 (três) supervisoras educacionais; 01 (uma) psicóloga, 04 (quatro) auxiliares de sala; 05 (cinco) cuidadoras de alunos especiais, 20 (vinte) professores, sendo 02 (duas) professoras para apoio pedagógico: 01 (uma) ministra aulas de reforço e a outra auxilia a psicóloga em atendimentos

individualizados, e 01 (um) professor para ministrar aulas de artes. Este desenvolve o projeto “Oficina de Artes”, objetivando reaproveitar matérias como garrafa pets, CD velho, resto de madeiras e transformá-los em objetos úteis com chaveiros, artigos decorativos, dentre outros. A escola é assistida pelo Programa Mais Educação; neste, os alunos frequentam as oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, Dança e Esportes, visando sanar as dificuldades

existentes, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, e melhorar o processo de aprendizagem, por meio de atividades lúdicas.

Há, também, uma pequena sala de leitura; nela está armazenado um acervo constituído de títulos adequados a idade dos discentes que a escola atende. Dentre os títulos desse acervo, foi possível identificar clássicos da literatura infanto-juvenil, livros didáticos para as pesquisas dos alunos, dicionários adequados a idade dos alunos, livros técnicos para pesquisa dos docentes. Para gerenciar o ambiente, a instituição conta com uma funcionária readaptada, a qual desenvolve um projeto de leitura, que atende do 1º ao 5º ano. Nos outros turnos, funciona os empréstimos de livros e atividades de reforço.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade; parte da ampliação de fortalecimentos dos vínculos foi possibilitado devido ao desenvolvimento de projetos de referência como: “Escola e Família de mãos dadas pela Educação”, elaborado com objetivo de incentivar os pais a participarem de forma mais efetiva na escola, através de Campeonato de futebol e Voleibol, jogos, palestras de saúde que integram os 03 (três) turnos. Além do “O Banco Mais”, que oferece educação financeira para turmas do 5º ano, através de atividades que ensinam de forma lúdica.

Para a Modalidade EJA funciona os seguintes projetos de ensino e incentivo à leitura: Minha escola tem Cordel e o Soletrando na EJA, ambos motivam a competição saudável inter-escolas, por meio do aprendizado da ortografia e de atividades de leituras compartilhadas e reflexivas sobre os usos da linguagem. Outras ações realizadas ensinam o reaproveitamento de materiais reciclados, a produção de material de limpeza ea venda dos produtos com o objetivo de ensinar a adquirir renda extra. Notamos também que há frequência em reuniões de pais e Mestre, plantões pedagógicos e em outras atividades; estas atividades envolvem a participação da família, possibilitando um crescimento significativo de relacionamentos e de estreitamento de laços entre a escola e a comunidade.

O interesse em realizar a pesquisa na citada escola citada ocorreu por ser o local de trabalho da pesquisadora, fato que possibilitou e facilitou a execução do Plano de Ação

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola, locus da pesquisa, com a turma que cursou o 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, no turno da tarde. A turma estava formada por 20 (vinte) alunos, boa parte moradores do bairro no qual a escola está localizada.

Os jovens que compõem a turma eram da faixa etária entre 14 e 17 anos. Dentre os hábitos identificados nos colaboradores, observamos que mantinham acesso à internet e interagiam nas redes sociais com colegas da escola, que formavam seu ciclo social. Alguns alunos possuíam o hábito de ler Mangá, revista em quadrinhos, outros gostavam de assistir Animes e, apenas, 04 (quatro) gostavam de ler livros e revistas. Uma classe bastante singular, pois uns comentam sobre assuntos da sua própria idade como namoro, beijo, gravidez na adolescência; outros brincam de carrinho, pipa e a paixão nacional, o futebol. Podemos dizer que alguns já almejam entrar na Universidade para fazer cursos de Comunicação, Pedagogia, Ciências da Computação dentre outros.

Os alunos colaboradores eram oriundos de família de pescadores, marisqueiros, artesãos, profissões, recicladores, bastante comuns naquela comunidade, devido à proximidade do mangue. Muitos utilizam os recursos do próprio manguezal para compor a renda mensal de suas famílias. Notamos que a renda familiar da maioria dos alunos varia, em média, entre um ou dois salários mínimos. Dentre eles, também existem aqueles que vivem apenas do auxílio federal intitulado de Bolsa Família.

A escolha dos referidos participantes da pesquisa levou em consideração o fato de ser uma das séries que foram avaliados pela Prova Brasil/SAEB. Essa avaliação, como vimos, tem como objetivo mensurar as habilidades e competências em Língua Portuguesa desenvolvidas pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente, no quesito da aprendizagem da leitura e da compreensão. Após a aplicação dessa avaliação são construídas escalas que verificam e comparam o grau do progresso dos alunos.

Outra motivação foi o fato da pesquisadora perceber, em sua prática de sala de aula, o baixo nível de proficiência dos alunos em leitura. Na maioria das vezes em que esses estudantes estavam diante das atividades de leitura, seja realizando atividades diárias das aulas, seja em dias de avaliação, sempre solicitavam ajuda para interpretar as questões, com a justificativa de que não sabiam o que estava sendo solicitado nas atividades e, geralmente, só conseguiam responder após receberem esclarecimentos. Geralmente nas questões que precisam de verifica a pontuação, sentidos diferentes, expressões e/ou palavras para reconhecimento do sentido. Esse pedido de orientação ocorria em todas as disciplinas que compõem o currículo.

Passaremos, a seguir, a apresentar a construção do Plano de Intervenção Diagnóstica.

4.4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O fazer pedagógico, que diariamente é desenvolvido na sala de aula, proporciona a professora pesquisadora um olhar singular do processo de aprendizagem do ensino da leitura e da compreensão. Temos oportunidade de observar as práticas que não atendem às novas necessidades do discente e quais as adaptações possíveis de serem realizadas. Compreendemos que houve muito avanço no ensino da leitura, mas ainda temos muito a descobrir e a inovar, uma vez que a leitura como prática social visa à construção de um cidadão comprometido com sua comunidade; capaz de usar a língua para interagir em situações comunicativas diversas, resolver qualquer situação problema da linguagem, e de contribuir de forma ativa com a sociedade. Daí a importância do olhar do professor para o cotidiano escolar.

Passamos a descrever o passo a passo da construção do Diagnóstico Inicial que orientou a análise do nível de compreensão dos discentes, além de servir como base para a produção do Plano de Intervenção. Este foi norteado pelas estratégias de leitura e os seguintes descritores que constam na Matriz da Prova SAEB: Descritor D-17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, e Descritor D-18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente de escolha de uma determinada palavra ou expressão, que estão relacionados com o Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. E, por fim, o Diagnóstico Final intitulamos de: “E agora, como está nosso leitor?” Este foi o instrumento utilizado para validar o crescimento dos alunos em todo o processo.

A seguir, detalharemos o passo a passo das 03 (três) etapas que compõem o Plano de Intervenção: o Diagnóstico Inicial, o Plano de Intervenção e o Diagnóstico final.

4.4.1 Primeira etapa - Como anda a compreensão leitora do aluno?

O primeiro passo dessa etapa foi aplicar um instrumento denominado Diagnóstico Inicial, pois consideramos a necessidade de um indicativo que pudesse sinalizar em qual nível e compreensão leitora estavam os discentes. Para tanto, priorizamos 02(duas) habilidades do Tópico V - Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. Neste tópico o aluno pode identificar novos significados, a partir da pontuação, recursos expressivos e notações (negrito, caixa alta, itálico e outros) que foram utilizados para a compreensão global do texto. O discente passou a compreender para além dos elementos superficiais do texto; a leitura se abriu como um leque, ampliando seus horizontes. Compreenderam que o autor sempre tem uma intenção ao escrever o texto e usaram a pontuação, as palavras, as expressões, os recursos expressivos e outras notações para atingirem seus objetivos, coube ao aluno juntar as pistas para chegar ao

significado. As habilidades estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Descritores trabalhados no Plano de Ação Descritores trabalhados no Plano de Ação

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D-17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D-18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Fonte: Matriz Curricular da prova Brasil, INEP, 2009, p.21.

A atividade do Diagnóstico Inicial foi construída com 10 (dez) questões objetivas de múltipla escolha, no formato de um simulado, e respondida de forma individual, sem a intervenção da professora-pesquisadora. As questões foram retiradas de sites de domínio público e da Prova Brasil. Do total, 05 (cinco) priorizaram o Descritor 17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Nestas, o objetivo principal foi fazer aluno compreender que a funcionalidade da utilização da pontuação vai além das funções gramaticais que ela exerce, ou seja, é parte integrante da construção do significado; no texto, serve para suprir os elementos da fala, indicando para o leitor uma surpresa, indignação, dúvida, suspensão de pensamento. As outras 05 (cinco) foram centradas no Descritor 18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Nestas, o objetivo foi o reconhecimento do princípio de que a escolha do vocábulo ou expressão pode gerar diferentes sentidos, devido, por exemplo, a intenção do autor. Desse modo, levando o aluno ao questionamento sobre o porquê do autor ter utilizado tal palavra no contexto e não outra.

A escolha dos referidos descritores deve-se a observações realizadas na execução de exercícios em sala, quando foi possível notar que os alunos demonstraram dificuldades em atribuir sentido à pontuação, à palavra, e expressões utilizada nos textos.

4.4.2 - Segunda etapa – Traçando o Plano de Intervenção Pedagógica

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) teve como objetivo aperfeiçoar a compreensão leitora; para tanto, usamos vários gêneros que circulavam no cotidiano dos alunos. As oficinas, aplicadas em sala de aula, foram divididas em 02 (dois) momentos, totalizando 12 aulas; sendo 06 (seis) para o descritor D-17 -Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, e 06 (seis) para o descritor D-18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

As oficinas foram idealizadas a partir do diagnóstico inicial e desenvolvidas com o objetivo de amadurecer as habilidades leitoras através das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Desse modo, os alunos puderam superar as dificuldades que poderão encontrar, não apenas na resolução da Prova SAEB, como qualquer dificuldade leitora e assim poder refletir sobre seu próprio pensar.

Nessa etapa, usamos como base a proposta de Solé (1998) e Menegassi (2005), os autores propõem que as estratégias devem ser ensinadas com a mediação da professora – pesquisadora, utilizando-se de estratégias antes da leitura (motivação, ativação dos conhecimentos prévios do aluno), durante a leitura (levantamento de hipóteses, verificação, perguntas sobre o texto) e depois da leitura (verificação das hipóteses). Solé afirma (1998, p.70) que “ao abordar esses conteúdos e garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global dos meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores”.

As oficinas, como afirmamos, foram planejadas e executadas em 02 (dois) momentos distintos. No primeiro, o qual nomeamos de Desafio (Solé denomina motivação), empenhamos-nos em ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, inferências e leitura compartilhada, a fim de que o aluno pudesse tirar dúvidas e expressasse oralmente a sua aprendizagem. Já o segundo momento foi destinado à realização de um pequeno simulado.

Quanto às estratégias de leitura, apresentadas acima, é necessário explicar que elas não são utilizadas de forma fixa, nos momentos antes, durante e depois da leitura; podendo a mesma estratégia ser utilizada em qualquer um desses momentos. Como afirma Menegassi (2005, p. 57): “Todas elas, assim como as demais estratégias já estudadas, ocorrem de forma concomitante e recursivamente”. Desse modo, dependendo da situação apresentada, o professor poderá utilizar as estratégias de forma flutuante nos 03 (três) momentos descritos. Essas estratégias devem ser ensinadas no dia-a-dia, a fim de que os discentes possam construir ou ampliar seu repertório, exercitando-se de modo que o processo de construção de sentidos ocorra de fato e que a compreensão seja algo concreto.

A seguir, detalharemos as atividades desenvolvidas.

4.4.3 As oficinas: a teoria na prática

O tópico escolhido para ser trabalhado nas oficinas foi o Tópico V - Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; dentre as habilidades que o compõe, optamos pelos Descritores D-17 e D-18, devido à dificuldade encontrada na utilização da pontuação, das palavras e das expressões na construção de sentido em textos, pois os discentes compreendiam apenas as funções gramaticais e morfológicas, sem fazer a correção com o efeito de sentido que as palavras podem ter de acordo com comunicação discursiva.

Utilizar os recursos expressivos é ultrapassar a visão das funções gramaticais, classificações das palavras, compreensão superficial do texto, ou seja, ir além das entrelinhas rumo ao conhecimento de novos sentidos, auxiliando o aluno-leitor na construção da compreensão. Para isso, o contato com diferentes gêneros textuais se faz necessário, pois possibilita que os alunos reconheçam a utilização dos recursos como: negrito, caixa alta, itálico, pontuação. Isto porque em cada gênero pode ser usado diferentes recursos para atingir a intenção que o autor quis deixar expresso no texto; além de explorar essas notações, objetivando construir novos sentidos e significados na situação comunicativa apresentada. Assim, o leitor estará hábil na utilização de estratégias como ativação de conhecimentos prévios, inferências, antecipações para a construção de significados.

Apresentamos, a seguir, os descritores D-17D-18 e as habilidades a serem desenvolvidas: o descritor D-17 apresenta como habilidade o uso dos sinais de pontuação (travessão, aspas, reticências, interrogação, exclamação, etc.) e outras notações (como, tamanho de letra, parênteses, caixa alta, itálico, negrito, entre outros). Estas são fundamentais para a construção de sentido global do texto, uma vez que possibilitam a criação de sentidos além dos gramaticais e levam o leitor a refletir se o sinal está indicando surpresa, desânimo, alegria, ironia, etc.

A habilidade a ser desenvolvida ou amadurecida nesse descritor é o reconhecimento dos sinais de pontuações e as outras notações para a construção do sentido desejado, ou seja, identificar qual a intenção do autor ao colocar aspas naquela palavra; o porquê do uso das reticências naquela parte do texto, do uso da exclamação numa determinada frase, ou do uso da caixa alta em determinada manchete. Sabemos que os recursos expressivos são usados de forma corriqueira nos textos que nos rodeiam, desse modo é possível identificar os sentidos que são

subjacentes aos textos lidos. Podemos notar que esse mesmo descritor está presente na BNCC, vejamos:

(EF 08LP16) - Explicar o efeito de sentido do uso em textos, de estratégias de mobilização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos, paráfrases verbais, advérbios etc.).

(EM13LP06) - Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (BRASIL 2017, p. 191; 507)

A seguir, apresentamos Plano de Intervenção do descritor D-17, que compreendeu seis (06) horas aulas, distribuídos em 03 momentos:

Quadro 4 - Detalhamentos das atividades trabalhadas no Plano de Intervenção Pedagógica no descritor D-17

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAL
Trabalhar o descritor D17- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Atividade 01- 02 aulas Explicar a proposta de trabalho. DesafioPontuar depende da intenção – Parte I. Apresentação da tirinha e alguns elementos como: tipos de balões, expressão facial do personagem.	Papel colorido com o desafio de pontuação. Tirinha da Chantal Tirinha da Mafalda.
Compreender que a pontuação pode mudar o sentido dependendo da intenção.	Exploração dos sentidos do sinal de pontuação existente na tirinha; Apresentação da Historia em Quadrinho H.Q. e seus elementos como os balões ;	

<p>Discutir o uso da pontuação em diferentes contextos.</p> <p>Identificar o efeito de sentido que decorre da pontuação utilizada e a intenção desejada.</p>	<p>onomatopeias e personagens, Roda de conversa sobre a personagem Mafalda. Leitura compartilhada. Correção coletiva e esclarecimento de dúvida de compreensão .</p>
--	--

Atividade 02 – 02 aulas

Desafio : Colocar a vírgula no lugar certo. Conto: Príncipe Dragão;
Conto – O bicho floral !

Colocar em defesa a importância de cada sinal de pontuação através da exposição oral dos alunos.

Apresentação do conto.

Leitura silenciosa dos textos.

Leitura compartilhada.

Preenchimento do simuladinho.

Correção coletiva e esclarecimento de dúvida de compreensão.

Correção coletiva e esclarecimento de dúvida e gabarito.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ao lermos a Base Nacional Comum Curricular, observamos que o descritor está presente em toda a Educação Básica, visando a progressão de aluno-leitor de um nível para outro; dessa forma, confirma-se as habilidades que devem ser desenvolvidas e concretizadas na construção de sentidos. Desse modo, instrumentaliza-se o aluno no uso de estratégias que, ao longo de sua caminhada educativa, será aproveitada independente de mudança de região ou de instituição escolar.

No que se refere ao descritor 18 - D 18, a construção de sentido se dará pela escolha de

uma palavra ou expressão inserida no texto, uma vez que tudo que está no texto tem uma função e uma intenção que poderá ser diferente do sentido literal. As palavras não são colocadas em determinados contextos de forma aleatória, assim possibilitando diferentes leituras.

Neste descritor, a habilidade que deve ser aprimorada é a de levar o aluno a reconhecer qual efeito de sentido está expresso pelo autor, quando ele usa um vocábulo ou expressão na frase. Por exemplo, o uso de um diminutivo que tanto poderá ter a intencionalidade de depreciação ou de expressão de carinho. Como resultado, os alunos poderão entender a intencionalidade do autor na seleção de determinado diminutivo e não outro vocábulo, ou seja, o porquê de o outro dizer desta forma e não de outra, no intento de criar um significado diferente daquele já conhecido.

No que diz respeito à BNCC, podemos citar as seguintes habilidades:

- (EF 67LP38) - Analisar os efeitos de sentido do uso de figura de linguagem como: comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole entre outras
- (EF 89LP06) - Analisar os usos de recursos persuasivos em textos argumentativos (como a elaboração de títulos, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou ocultação de fontes de informações) e seus efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p.174; 177.)

É notório que a construção de sentido pela escolha de vocábulos está, também, presente em todos os níveis de leituras, que está na compreensão textual, seja ela oral ou escrita, pois, a partir dela o aluno, tanto poderá conhecer o significado, quanto o efeito de sentido que a palavra ou expressão selecionada poderá assumir, dependendo da escolha e do contexto no qual ela foi dita ou escrita.

A seguir, descreveremos o Plano de Intervenção do descritor D-18, que compreendeu seis (06) horas aulas, distribuídos em 03 momentos:

Quadro 5 - Detalhamento das atividades trabalhadas no Plano de Intervenção Pedagógica do Descritor 18

OBJETIVOS	AÇÕES	MATERIAL
<p>Trabalhar o descritor D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>Identificar o efeito de sentido que decorre da escolha de uma palavra ou expressão.</p>	<p>Atividade 01- 02 aulas</p> <p>Desafio: Coisas que o povo diz.</p> <p>Dividir a turma em dois grandes grupos: A –ditados populares e B – significados. Com o comando da professora eles (os alunos) procuraram seu par.</p> <p>Debate dos resultados do grupo.</p> <p>Leitura silenciosados texto apresentados.</p> <p>Leitura compartilhada para levantamento das hipóteses .</p> <p>Preenchimento do simuladinho.</p> <p>Correção coletiva e esclarecimento de dúvida e gabarito.</p>	<p>Texto: Fazer Chagrinha- Mario Coltrim.</p> <p>Anúncio publicitário: Injeção eletrônica.</p>

	<p>Atividade 02 – 02 aulas</p> <p>Desafio: Uma palavra vários significados.</p> <p>Quantos significados podem obter com a palavra bola.</p> <p>Leitura individual do texto.</p> <p>Leitura compartilhada para levantamento das hipóteses.</p> <p>Preenchimento do simuladinho.</p> <p>Correção coletiva e esclarecimento de dúvida e gabarito.</p> <p>Atividade 03 – 02 aulas</p> <p>Desafio: Vamos ao dicionário? Oh, oh, oh, oh;</p> <p>Os burros são burros?</p> <p>Atividade com a utilização de dicionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual do texto. ✓ Leitura compartilhada para levantamento das hipóteses. 	<p>Texto: Ofim do mundo – Carlos Drumond de Andrade.</p> <p>Texto: Para contar estrelas – André de Martins.</p> <p>✓ Texto: Os burros são burros?</p> <p>✓ Uso de dicionários.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resumir oralmente o tema central da música. ✓ Preenchimento do simuladinho. ✓ Correção coletiva e esclarecimento da dúvida e gabarito. 	
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

4.4.4. Terceira etapa - E, agora, como está o nosso leitor?

Nessa etapa, foi chegado o momento de fazer um novo diagnóstico, no caso, o final, objetivando realizar a comparação dos dados colhidos e evidenciar o crescimento dos alunos. Esse diagnóstico foi estruturado com os mesmos descritores do diagnóstico inicial (D-17 e D-18). Para tanto, mantivemos as 10 (dez) questões sendo 05(cinco) questões norteadas pelo descritor, D-17, e 05 (cinco) para o descritor, D-18; todos seguidos por protocolos verbais⁸.

Essas questões foram retiradas de blogs e sites de domínio público. Participaram dessa atividade 20 alunos.

Vale salientar que o formato dessa atividade foi a de um simulado e as questões foram respondidas pelos alunos, individualmente, sem a intervenção da professora pesquisadora.

No próximo capítulo, apresentamos o Plano de Ação.

⁸ De acordo com Tomitch (2008, p.22), protocolos verbais são definidos como sendo uma técnica de coleta de dados, realizada durante uma atividade cognitiva. No caso desta pesquisa, essa coleta ocorrerá após cada questão aplicada no momento da atividade diagnóstica inicial e da atividade diagnóstica final.

Podem se classificar em : Protocolos co-ocorrentes e retrospectivos. O protocolo verbal co-correntes acontece simultaneamente ao processamento das atividades cognitivas de leitura. Já o protocolo verbal retrospectivo leva o aluno a verbalizar suas ideias logo após o término da atividade

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O PLANO DE AÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise das 03 (três) etapas que compõem o Plano de Intervenção: o Diagnóstico Inicial, o Plano de Intervenção Pedagógica e o Diagnóstico final. Demonstraremos como se deu à aplicação da proposta de intervenção e analisaremos os dados obtidos nos diagnósticos realizados e, por fim, faremos uma breve discussão comparativa dos resultados obtidos.

5.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL: VERIFICANDO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORAS

Esta primeira etapa do Plano de Intervenção foi planejada com o intuito de verificar a compreensão leitora dos alunos, observando os descritores D-17 e D-18, que compõem o Tópico V - da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental. Foi realizada por meio de 10 (dez) questões objetivas, acompanhadas dos protocolos verbais, sendo 05 (cinco) questões para cada descritor utilizado.

No dia anterior a aplicação da Avaliação Diagnóstico Inicial, explicamos aos alunos sobre a estrutura da avaliação; composta de um simulado, constituído de 10 (dez) questões objetivas de múltipla escolha, que visava analisar o nível de compreensão leitora. Informamos que seria permitido assinalar apenas uma alternativa de cada questão. A avaliação foi realizada nas primeiras aulas do período da tarde, das 13h30 min às 15h30 min. Esclarecemos que, após a entrega da avaliação, eles não poderiam contar com a intervenção da professora-pesquisadora, para evitar a interferência no resultado da pesquisa; por esse motivo deveriam responder as questões com os conhecimentos que possuíam. Por fim, explicamos aos discentes que em outro momento oportuno, após os resultados, discutiríamos o exame com os devidos esclarecimentos.

A avaliação transcorreu de forma tranquila, dessa forma, com o passar do tempo a angústia que era retratada no início da aplicação deu lugar a risos discretos. Identificamos que este era um sinal de que estava havendo uma compreensão do registro escrito no instrumento de avaliação. Explicamos que o importante era que todos tentassem fazer o melhor possível. No final, alguns fizeram elogios, outros afirmaram que havia questões nas quais encontraram dificuldades, mas que conseguiram realizar. Vejamos, na tabela, abaixo, os resultados da avaliação:

Tabela 1 - Resultado do Diagnóstico Inicial

Descritor 17 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.		
QUESTÕES	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Questão 01	25% (05 alunos)	75% (15 alunos)
Questão 02	75% (15 alunos)	25% (05 alunos)
Questão 03	15% (03 alunos)	85% (17 alunos)
Questão 04	50% (10 alunos)	50% (10 alunos)
Questão 05	30% (06 alunos)	70% (14 alunos)

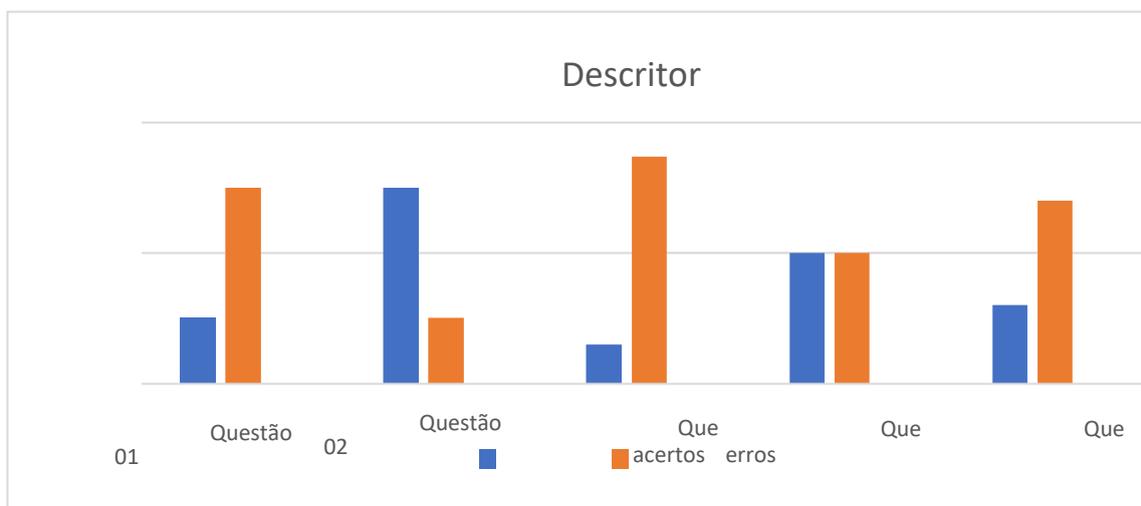
Descritor 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente de escolha de uma determinada palavra ou expressão.

QUESTÃO	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Questão 06	75% (15 alunos)	25% (05 alunos)
Questão 07	30% (06 alunos)	70% (14 alunos)
Questão 08	75% (15 alunos)	25% (05 alunos)
Questão 09	40% (08 alunos)	60% (12 alunos)
Questão 10	30% (06 alunos)	70% (14 alunos)

Fonte:Dados da Pesquisa (2020).

A partir dos dados levantados, observamos que a turma apresentou dificuldades no uso dos descritores escolhidos. Assim, foi possível observar, na construção e compreensão de sentidos no uso da pontuação, 39 % de acertos e, conseqüentemente, 61% de erros; quanto ao emprego das palavras e expressões, observamos que 50% da turma apresentou dificuldades. Pela disposição dos dados no gráfico abaixo, podemos observar, de forma concreta, o percentual de erros apresentados:

Gráfico 1 - Acertos e Erros- Descritor 17

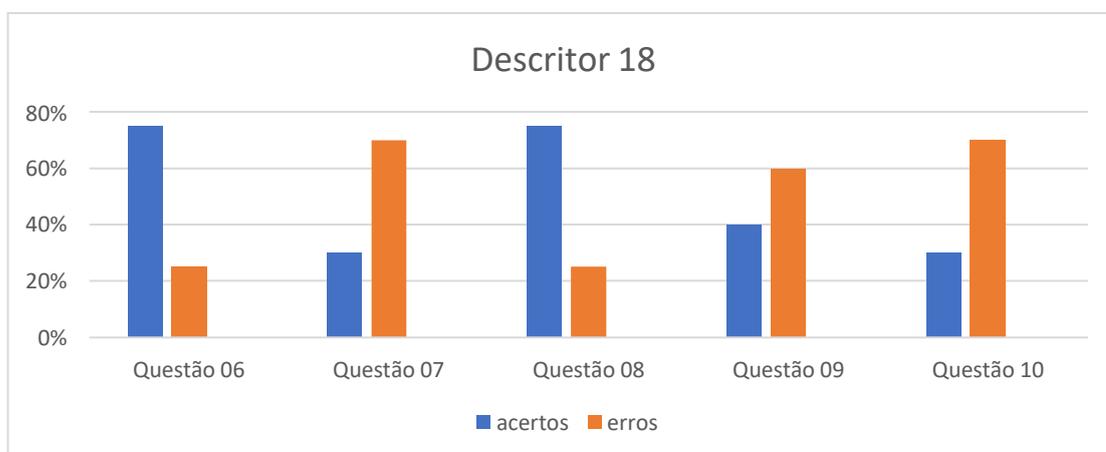


Fonte: Elaborada pela autora, dados da pesquisa (2020)

No gráfico acima, observamos a dificuldade dos alunos em reconhecerem o sentido que a pontuação e as outras notações podem assumir no texto. Como resultado, verificamos a necessidade de eles colocarem em prática estratégias de leitura que os auxiliem a identificar os efeitos gerados pelo uso da pontuação texto apresentado. Além de entender que esses sinais possuem funções que ultrapassam os aspectos gramaticais, funcionando como recursos expressivos que são utilizados para a construção do sentido global do texto. Desse modo, compreendemos que o Plano de Ação a ser elaborado deveria contemplar gêneros textuais em quadrinhos, anúncios publicitários, dentre os outros, associados às estratégias que visassem a superação dessa dificuldade.

No que se refere ao descritor D-18, observamos que os alunos iniciaram o processo de inferir o sentido, a partir da escolha dos sentidos que a palavra pode assumir no contexto. Como podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Acertos e erros Descritor 18



Sabemos que as escolhas de palavras para se colocar no texto jamais são feitas de forma aleatória. Tudo depende da intenção do autor, a partir do efeito que ele deseja produzir, portanto, ler considerando apenas o significado literal da palavra não é o suficiente, é necessário reconhecer que o efeito da escolha reflete na construção de sentido. Dessa forma, em nosso Plano de Ação, resolvemos trabalhar com textos literários e publicitários, objetivando oportunizar a observação dessa construção de sentidos, e assim, sanar dificuldades nesse sentido.

Comprendemos que os resultados acima confirmam a pertinência na escolha dos descritores, já apontada pelas observações realizadas em exercícios aplicados anteriormente. Vale salientar que os erros identificados nesta etapa serviram de norteadores para o trabalho de realização do PIP (detalhamento do Plano de Intervenção), uma vez que tomaram como base, para a reflexão e a sua construção, as dúvidas dos alunos.

5.2 O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Após a coleta de dados através do diagnóstico denominado Avaliação Inicial, notamos que existem algumas dificuldades de compreensão do Tópico V - Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, e seus descritores D-17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e D-18 – Reconhecer o efeito de sentido

decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. De posse desses resultados, elaboramos oficinas para promover a construção do arcabouço das estratégias de leitura e, assim, auxiliar o discente em seu processo de compreensão.

Sabemos que após a concretização ou consolidação das estratégias de leitura, o ato de ler torna-se uma prática realizada sem muitas dificuldades, além de propiciar que os discentes assumam uma postura crítica perante qualquer situação comunicativa, surgida em seu contexto social.

As oficinas de leitura ministradas foram assim distribuídas: 01 (um) encontro denominado Feedback, com 2h aulas de duração; 06 (seis) encontros, com 2h aulas para cada descritor, totalizando 14 horas-aulas. Essas oficinas tiveram como objetivo o aperfeiçoamento e o ensino de estratégias, a partir de atividades motivadoras que aguçaram a curiosidade e ativaram os conhecimentos prévios dos alunos; em seguida uma atividade para fixar o aprendizado e as habilidades dos descritores D-17 e D-18.

Utilizamos a proposta indicada por Solé (1998), a qual propõe 03 (três) etapas para o processo da leitura: o antes, durante e depois. Associamos a essa proposta as estratégias indicadas por Menegassi (2005) e Burochovitch (2013). As atividades realizadas incluíram trabalhos individuais e em grupo, acompanhados de debates e rodas de conversas.

Antes de executarmos as oficinas, proporcionamos aos alunos um momento denominado Feedback, com o objetivo de possibilitar a compreensão acerca do planejamento das oficinas e da correção da Avaliação Inicial.

Quadro 6 - Primeiro momento – Feedback

Objetivos	Ações	Material
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar um contrato pedagógico para alinhar o comportamento e difundir o respeito mútuo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção com os alunos o Contrato pedagógico; ✓ Correção da Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 01 folha de papel 40 quilos; ✓ Avaliação Diagnóstico Inicial com 10 questões, sendo 05 destinada ao

<p>entre todos envolvidos nas oficinas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debater as questões de forma coletiva na hora da correção; ✓ Analisar o desempenho da turma. 	<p>Diagnóstico Inicial.</p>	<p>descriptor 17 e 05 destinada ao descriptor 18.</p>
---	-----------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Iniciamos o Feedback explicando ao grupo de alunos os procedimentos e as rotinas que seriam empregadas nas aulas destinadas ao projeto, objetivando a aprendizagem de estratégias de leitura que os ajudariam na leitura dentro e fora da escola, tornando-os mais independentes e habilitados na interpretação de qualquer gênero textual. Uma sugestão dos alunos, acatada por nós, foi a construção coletiva de um contrato pedagógico.

Uma prática necessária devido ao medo que alguns alunos, por serem tímidos, possuíam de se expressar em frente aos colegas de sala e serem repreendidos pelos mesmos, caso viessem a cometer erros.

Com base na proposta apresentada pelos alunos, elaboramos o seguinte contrato pedagógico.

Figura 8 - Contrato pedagógico

Contrato Pedagógico

1- A sala de aula é um ambiente seguro e democrático, desse modo, todos podem expor suas dúvidas e defender seus pontos de vistas sem serem julgados ou expostos ao ridículo.

2-Escutar o colega e a professora é uma ação de respeito e cidadania.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Concluído o momento do feedback, passarmos à correção do Diagnóstico Inicial, na ocasião, relembramos que a atividade não tinha o intuito de atribuir notas e sim de verificar o nível de compreensão leitora da turma e, ainda, se os mesmos conheciam algumas estratégias de leitura que os ajudassem a compreender o texto lido.

Contamos com a euforia e a ansiedade dos alunos para esse momento, muitos, ao pegarem seus instrumentos corrigidos, salientaram que “não acreditavam ter errado algo tão simples”, pois sempre tiravam notas acima da média, quando os assuntos cobrados eram as funções gramaticais dos sinais de pontuação; além do mais, eram habituados a fazerem esse tipo de “prova” quinzenalmente como uma forma preparatória para a submissão à aplicação do SAEB, ocasião em que os professores preparavam e aplicavam simulados periódicos, quinzenalmente, abordando descritores diferentes. Concluída a discussão, alunos e professora-pesquisadora iniciaram a correção da avaliação de forma coletiva.

Na ocasião da correção, notamos que existia vibração dos alunos para os acertos e lamentos para os erros. Os alunos apresentaram dificuldades na leitura das questões por medo de errarem quando estivessem realizando a leitura; no que se refere ao vocabulário, os alunos não compreendiam como as palavras assumiam determinados sentido no texto; na compreensão do texto, os discentes não conseguiam ter atenção na leitura do texto e não sabiam utilizar estratégias simples como selecionar informações que colaborariam na compreensão, impossibilitando que alguns alunos não percebessem as pistas deixadas pelo autor do texto. Muitos salientaram que momentos de correção coletiva deveriam fazer parte da rotina após as avaliações, dessa forma, poderiam detectar e entender o porquê de seus erros

Durante toda correção, houve intervenções bastante pertinentes, por parte dos alunos, tanto no que diz respeito aos erros, quanto aos acertos. Desse modo, no momento da correção coletiva, foi possível compreendermos caminhos ou estratégias utilizadas pelos alunos na produção de suas respectivas respostas

Neste sentido, na questão 04 (quatro) da Avaliação Inicial tinha o seguinte enunciado: Nesse texto, em “DICAS DE VISITAÇÃO”, os três primeiros indicações ficaram em destaque, com o objetivo de se torna uma pista, ou um indicador dentro do texto, então foi perguntado à turma “Como você chegou a essa resposta?”, e o discente respondeu: “Porque as palavras em negrito me fizeram chegar a essa conclusão”. Funcionou porque identificamos que um estudante observou o recurso em NEGRITO para chegar a resposta correta. Outro exemplo, na correção da questão 06 (seis) o enunciado pedia: Leia o texto para responder à questão: A expressão

“sambe mas não dance” significa, em seguida foi dada as alternativas. Nesta atividade foi explorado o sentido que a expressão: “*sambe mas não dance*” que estava em destaque poderia assumir naquele contexto. Desse modo, fizemos a seguinte pergunta: O que você observou no texto para marcar essa resposta; os alunos justificaram a resposta dos seguintes modos: “Que é perigoso, beber e dirigir. Se beber chame um Uber”; e, “Professora, olha a caveira que representa a morte, então se beber não dirija, pois pode acabar no caixão”.

Chamou-nos a atenção as respostas orais que os alunos responderam, simplesmente, com um: “Sei lá.”, pois essa expressão poderia sinalizar tanto o ato de não saber mesmo, quanto o fato de o aluno não estar dando a devida importância à atividade realizada. Dessa forma, oferecemos a opção de não responderem oralmente e de registrarem na folha para que fosse lido, posteriormente. A proposta veio da observação de identificar uma grande dificuldade de expressão por parte do estudante. Como resultado, observamos outra falha do ensino, qual seja: os alunos, no fim do ensino fundamental, não sabem expressar a dúvida, mesmo oportunizada a opção oral ou escrita para a expressão, portanto, esta prática não foi ensinada nem tampouco aprendida pelos discentes.

Outro momento desta etapa que nos chamou a atenção foi a explicação dada pelos alunos à correção da questão 07 (sete) que dizia: No trecho “O pai era uma onça”. A palavra destacada sugere que o pai era: (A) violento. (B) esperto. (C) rápido. (D) rígido.

Os alunos, no protocolo verbal, colocaram respostas como: “O pai da menina era muito “brabo”, relacionando ao modo de agir rígido do pai; outros identificaram que era: “é uma gíria bem falada, principalmente aqui no bairro pelas pessoas mais velhas”.

Durante toda a correção, a professora-pesquisadora manteve a sala envolvida com a atividade, compartilhando com os alunos os diversos momentos de leitura, motivando a participação de todos. Isto porque era fundamental que os alunos compreendessem o porquê dos seus erros e dos seus acertos.

Pouco antes de terminarmos a correção, os discentes retornaram a enfatizar a importância daquele momento, pois entenderam o porquê dos erros cometidos. Desse modo, aproveitamos o momento para informar que os resultados apontaram dificuldades na compreensão e leitura dos descritores e justificamos a necessidade da intervenção por meio de oficinas, objetivando aperfeiçoar as habilidades leitoras da turma.

5.2.1. Oficina com o descritor D-17: Reconhecendo efeitos de sentidos de pontuação e notações

5.2.1.1 - Oficina 01 - Pontuar depende da intenção – PARTE 1 – 01 (2 horas aulas)

O quadro, a seguir, traz resumidamente os textos e as atividades utilizadas. Vale salientar que as oficinas possuem 02 momentos distintos: no primeiro, utilizamos uma atividade desafiadora para que os alunos trabalhassem em grupo e socializassem o aprendido; no segundo, realizamos atividades com textos diversos para o ensino de estratégias de leitura; estas foram respondidas de forma individual possibilitando que colocassem em prática o aprendizado acerca do assunto.

Quadro 7 - Oficina 01 com o descritor D -17

Objetivos:	Ações	Material
<p>✓ Trabalhar com o descrito 17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;</p> <p>✓ Compreender que a pontuação depende qual é a intenção do autor.</p>	<p>✓ Desafio: Pontuar depende da intenção.</p> <p>✓ Apresentação da tirinha e alguns elementos como: tipos de balões, expressão facial do personagem.</p> <p>✓ Exploração dos sentidos do sinal de pontuação existente na tirinha,</p>	<p>✓ Papel colorido com o desafio de pontuação .</p> <p>✓ Tirinha da Chantal</p> <p>✓ Tirinha da Mafalda</p>

- ✓ Apresentação do conto.
- ✓ Leitura silenciosa dos textos.
- ✓ Leitura compartilhada.
- ✓ Preenchimento do simuladinho.
- ✓ Correção coletiva e esclarecimento de dúvida de compreensão.

Materia

1

Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

Iniciamos a oficina, apresentando uma atividade motivadora para a turma. Para a execução, a turma foi dividida em grupos e cada um recebeu uma frase e o sentido que ela deveria expressar. A frase foi: Meu tênis desapareceu não está no armário.

Com base na frase, os alunos deveriam realizar as seguintes ações:

- a) A frase deve ser expressa com os sentidos de afirmação e de constatação.
- b) Construir um diálogo com a frase, no qual as duas pessoas encontrem-se em dúvida.
- c) Construir um diálogo com a frase, no qual a pessoa que indaga expresse dúvida e a pessoa que responda tenha certeza do paradeiro do tênis.
- d) A frase deve assumir o sentido de que o tênis não sumiu e que a pessoa sabe onde o objeto se encontra.
- e) A frase deve assumir o sentido de que a pessoa que perdeu o tênis está pensando nos possíveis lugares onde ele se encontra.

Em seguida, orientamos os alunos a perceberem que a frase apresentada está sem pontuação e que necessita ser pontuada para que os sentidos citados acima ocorram. Os alunos ficaram motivados, pois foi uma atividade diferenciada, fato que levou alguns alunos a pensarem que era uma brincadeira sem objetivo. Entretanto, após explicarmos que buscávamos, com as atividades, trabalhar as dificuldades apresentadas na atividade diagnóstica, em relação ao descritor 17, a turma passou a esclarecer as dúvidas que tinham sobre as ações a serem realizadas, e, em seguida, o trabalho em grupo iniciou.

Muitas foram as perguntas lançadas, dentre elas, vejamos: “Essa pontuação está certa?”, “Esse sinal cabe aqui?”. A professora-pesquisadora fez várias intervenções para que os alunos chegassem aos objetivos propostos. Os alunos, por sua vez, começaram a fazer as conexões entre os conhecimentos prévios e a aquisição de conhecimentos novos. Tomando por base as orientações dadas, os alunos sentiram a necessidade de compreender melhor como usar a pontuação; dessa forma, explicamos sobre a necessidade de conhecer os sinais de pontuação e as funções básicas de cada um deles.

Tomando como referência a explicação dada sobre cada sinal de pontuação, os alunos passaram a saber explicar melhor o uso que fizeram dos referidos sinais. A aluna T, por exemplo, ao ser indagada sobre as reticências utilizadas na frase criada, respondeu: “Usamos a reticência, porque gera ideia incompleta, pois o sujeito está pensado onde colocou o tênis”. Outro aluno, explicou sobre os sinais utilizados no texto que criou: “Escolhemos 02 (dois) sinais, o travessão, para indicar o diálogo entre duas pessoas e, a interrogação, para expressar dúvida”. O resultado escrito dos trabalhos em grupos chegou, de modo geral, a construção das seguintes frases.

- a) A frase deve assumir o sentido de afirmação e constatação:

Meu tênis desapareceu. Não está no armário! – Afirmação e constatação.

- b) Construir um diálogo com a frase, no qual as duas pessoas encontrem-se em dúvida.

- Meu tênis desapareceu?
- Não está no armário?

c) Construir um diálogo com a frase, no qual a pessoa que indaga expressa dúvida e a pessoa que responde tem certeza do paradeiro do tênis.

- Meu tênis desapareceu?

- Não, está no armário.

d) A frase deve assumir o sentido de que o tênis não sumiu e a pessoa onde o objeto se encontra.

Meu tênis não desapareceu, está no armário.

e) A frase deve assumir o sentido de que a pessoa que perdeu o tênis está pensando nos possíveis lugares onde ele se encontra.

Meu tênis desapareceu... está no armário.

Durante a exposição oral dos alunos e a intervenção da professora-pesquisadora houve debates sobre a pontuação. Observamos erros e acertos na formulação das respostas do desafio, porém, simultaneamente, fomos apresentando aos alunos os sinais de pontuação, enquanto recursos de linguagem que são comumente empregados na língua escrita e, ainda, o quanto os mesmos desempenham a função de demarcadores de unidades do texto e de sinalizadores de limites de estruturas sintáticas nos textos escritos.

No caso, os sinais de pontuação, utilizados de forma recorrente nessa atividade, foram o ponto final, a exclamação, a interrogação, a exclamação, a vírgula e as reticências. À medida que resolvemos os desafios, junto aos alunos, fomos explicando a função exercida por cada sinal de pontuação. O objetivo era fazer com que eles pudessem perceber o efeito de sentido, decorrente do uso de determinada pontuação e de outras notações. Assim procedemos:

O ponto final é um sinal de pontuação que é empregado no final de frases declarativas, conforme se pode observar seu uso na frase: O livro está na estante. A Interrogação, por sua vez, emprega-se no final de frases interrogativas diretas como: O que devo fazer? A exclamação, emprega-se depois de interjeições, locuções ou frase exclamativas, com a finalidade de indicar estados emocionais como: espanto, surpresa, dor, súplica, alegrias e etc. Que lindo! Saia daqui agora! Já o travessão é um traço maior que o hífen, usa-se para indicar a fala dos interlocutores, ou seja, dos personagens no diálogo. Por exemplo: - Meu tênis

desapareceu? - Não está no armário? E a reticência, por fim, é utilizada para indicar continuação de pensamento. Exemplo: - Meu tênis desapareceu...

Sabemos que as explicações foram simples, todavia, no decorrer da oficina agregamos mais informações aos alunos, pois para a compreensão do descritor a ser trabalhado, foi necessário que o assunto fosse retomado em vários momentos. Então passamos o trabalho com o texto - as oficinas.

Oficina de leitura – O ensino das estratégias em ação

Nesta segunda parte, utilizamos uma folha contendo 02 (duas) questões que trabalham as habilidades a serem desenvolvidas no descritor 17. A proposta que se segue é indicada por Solé (1998), a autora, como já foi colocado, propõe que o momento da leitura tenha 03 (três) etapas: o antes, durante e depois. Associamos a esta proposta as estratégias indicadas por Menegassi (2005) como: a seleção, a verificação, a antecipação e as inferências; quanto à Burochovitch (2013) utilizamos as seguintes estratégias propostas pela autora: Ensaio (Repetir oralmente, repetir na forma escrita, sublinhar); Elaboração (Fazer conexão entre o conhecimento prévio e a aquisição do novo, parafrasear, tomar nota, resumir e criar e responder perguntas); Organização (Elaborar diagramas para mostrar relações entre os conceitos, selecionar as ideias principais e elaborar mapas conceituais) e, por fim, o Monitoramento (Tomada de providência, auto questionamento, uso de objetivos e de acompanhamento do processo para cumprir e modificar as estratégias). Convém salientar que o uso das estratégias de leitura não possui um momento fixo para sua aplicação, podendo uma mesma estratégia ser utilizada nos 03 (três) momentos da leitura.

Nesta oficina, priorizamos o gênero tirinha e seus recursos (as onomatopeias, os tipos de balões e letras, a expressão e os gestos das personagens); dessa forma, pudemos utilizar algumas estratégias para as duas questões e trilhar, com o aluno, um caminho diferente para a interpretação.

Estratégias usadas antes da leitura:

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, trabalhando as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler, quais sejam: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de hipóteses/ previsões. Para tanto, motivamos a participação dos alunos com uma apresentação de slides que explorou os recursos verbais e não verbais da Tirinha, principalmente os aspectos não verbais como: os personagens,

as onomatopeias, os tipos de balões, os gestos e as expressões faciais dos personagens.

Figura 9 - Tirinha turma da Mônica⁹



No decorrer da apresentação acionamos os conhecimentos prévios dos alunos através dos seguintes questionamentos: Vocês reconhecem alguém destes personagens? Onde podemos encontrá-los? E os tipos de balões, são iguais? Será que eles possuem uma função? Nossa face pode revelar quando estamos com raiva, alegre ou triste? Como as personagens pode expressar sentimentos? As expressões das personagens são iguais para todo tipo de expressão? Será que mudam?

Na ocasião, muitos alunos identificaram os personagens de gibis que leu da Turma da Mônica, em casa ou na escola, outros, de simulados realizados. Continuando, solicitamos que os alunos observassem apenas os recursos não verbais da tirinha e fizemos as seguintes perguntas, visando a realização de uma conexão entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio. Então perguntamos para turma: O que o balão, do segundo quadro da tirinha_pode expressar?

Os alunos, observando a tirinha, responderam: “Professora, expressa a fala dos personagens”. Uma aluna também se colocou dizendo: “Concordo, expressa somente as falas de Mônica e Cebolinha”. Então confirmamos que o balão realmente expressava a fala de Cebolinha. Um aluno questionou: “Olhando a expressões da Mônica no terceiro quadrinho, ela está sentindo raiva? Colocamos para o questionamento para a turma: Qual é o sentimento que Mônica transmite, no terceiro quadrinho?

Um discente respondeu: “Para mim, raiva, olha a cara dela”, outro disse: “Eu acho que é decepção”. Desse modo, continuamos a construção de hipótese sobre o texto. Na sequência,

⁹ Disponível em: <http://profhelen4e5ano.blogspot.com> Acesso em: 08/10/2019

questionamos a turma: Que sentido o ponto de interrogação assumiu no 2º quadrinho? Neste momento, percebemos que a sala de aula ficou em silêncio, a dúvida ficou no ar. Quebrando o estado de silêncio, o aluno afirmou: “É um questionamento, olha ele mesmo chama Mônica e faz a pergunta – Posso te pintar?”. Então, parabenizamos o aluno pela resposta e explicação aos demais colegas.

Observamos o entusiasmo dos alunos ao perceberem que suas hipóteses foram confirmadas; dentre eles, alguns ressaltaram sobre a importância deste momento para o desenvolvimento da compreensão do texto.

Em seguida, prosseguimos a oficina apresentando, abaixo, outros textos a serem trabalhados (SEPR). Leia o texto abaixo



Fonte: Disponível em: <<http://www.quadrinho.com/chantal/tiras/0028.php>>.

O ponto de exclamação, em todos os quadros, indica que o homem encara a nova realidade com:

- A) decepção.
- B) entusiasmo.**
- C) preocupação.
- D) tristeza.

A partir da questão apresentada, iniciamos o levantamento das hipóteses lançando para a turma os seguintes questionamentos: Vocês conhecem esse personagem? Será que conseguiremos interpretar a tirinha mesmo sem conhecê-lo? Alguns alunos falaram: “Professora, não conheço, mas iremos conseguir interpretar a tirinha”. A aluna R retrucou: “Não conheço, mas posso ver se conseguiremos fazer a interpretação do texto”. Outro aluno disse: “Ele não tem muita graça como a Mônica, mas com certeza consigo interpretar”. Então lançamos o questionamento para turma: “Qual é a leitura que fazemos da tirinha?”

Os alunos responderam da seguinte forma: “Pela expressão do personagem acho que ele está satisfeito”; “Eu acho que ele está muito feliz por poder comprar algumas coisas”; “Professora, eu olhei as alternativas e para mim o que casa com a imagem do homem é

entusiasmado”. Em seguida, lançamos a pergunta: A pontuação empregada em todos os quadros da tirinha assume o mesmo sentido?

Os discentes fizeram as seguintes ponderações: “Só poderemos dizer quando lemos o texto, pois só fizemos a leitura de imagens”; “Professora, vamos ler o texto mesmo, pois até agora a nossa leitura foi das imagens e das alternativas da questão”. Assim, após o levantamento das previsões, informamos aos alunos que passaríamos para um segundo momento, ou seja, a leitura da parte verbal do texto com o objetivo de descartar ou não as hipóteses levantadas.

Estratégias usadas durante a leitura

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses. Inicialmente, solicitamos que os alunos realizassem a leitura silenciosa da tirinha; em seguida, pedimos para selecionarem as informações que poderiam ser úteis na compreensão do texto.

Logo após, a leitura oral do 1º (primeiro) quadrinho foi realizada pela professora-pesquisadora, objetivando chamar a atenção para os recursos não verbais e a pontuação empregada



Fonte: Disponível em: <<http://www.quadrinho.com/chantal/tiras/0028.php>>.

Após a leitura do quadrinho, o aluno fez a seguinte colocação: “Professora o personagem fala de forma tão contente com o mundo de hoje”; “Concordo com ele, olha a expressão do rosto”. Assim, realizamos a antecipação de alguns fatos que viriam nos quadros seguintes, a partir de questionamentos: Será que o personagem fará uma comparação entre as facilidades do mundo moderno e o de 20 anos?

Os alunos começaram a responder e a fazer previsões: “Sim, ele poderá dizer que existe

uma facilidade em comprar coisas”, afirmou um aluno; “Acho que ele vai dizer que compra coisas pela internet”. Ressaltou outro. Em seguida, solicitamos aos alunos lessem silenciosamente o 2º, o 3º e o 4º quadrinhos, com a intenção de confirmar ou não a antecipação, além de observar o sentido que a exclamação estava assumindo.

Após a leitura silenciosa, refizemos a leitura, enfatizando a entonação e a explicação da função da exclamação como reforçadora do entusiasmo do personagem em cada quadro. Realizada o ato de ler, foram confirmadas as previsões de que o personagem realizou uma comparação referente à facilidade de fazer compras, e que a exclamação enfatizou o entusiasmo dele. Em seguida, pedimos a um voluntário que fizesse uma recapitulação oral, retomando informações dos quadros anteriores e verificando se o aluno compreendeu o que foi lido até o momento. Em resposta, a aluna resumiu, brevemente, afirmando: “o personagem faz uma comparação dizendo a facilidade de fazer compras, que isso não era possível antes, comprando coisas em todas as horas. A exclamação não é utilizada para indicar surpresa e sim entusiasmo”. Neste momento, os alunos fizeram uma intervenção e, também, solicitaram uma explicação, nestes termos: “Professora o que é videolocadora e filme fotográfico, pois selecionei essas palavras e não sei o que são?; “Eu também nunca vi isso, essas palavras agente não usa”. Para explicarmos, acessamos a internet (nesta aula, roteamos a internet do celular da professora-pesquisadora, ligamos o data show que estava em stand by, para mostrar o que era uma videolocadora, o filme e a câmera fotográfica.) Nesse caso, podemos mostrar o funcionamento do uso das estratégias de criar perguntas e tentar formular respostas, realizadas pelos alunos e, também, fazê-los perceber que esses vocábulos caíram em desuso e não são, portanto, utilizados pelos adolescentes.

Então, antes da leitura do último quadrado da tirinha, lançamos os seguintes questionamentos: O que será que facilitou a vida do personagem? Será que a exclamação terá o mesmo sentido dos outros quadrinhos? À medida que os alunos foram expondo suas hipóteses, fomos anotando; dentre elas, podemos citar: “Como o personagem é velho, acho que foi a criação da internet”; “Eu acho que foi a criação do celular?”. Em seguida, pedimos que fomos anotando; dentre elas, podemos citar: “Como o personagem é velho, acho que foi a criação da internet”; “Eu acho que foi a criação do celular?”. Em seguida, pedimos que um aluno lesse o último quadrado da tirinha, tentando confirmar ou negar as hipóteses. Após a realização da leitura, a hipótese confirmada foi a criação da internet. Continuando, pedimos que um aluno se voluntariasse para ler a questão, abaixo, referente a essa tirinha e verificarmos qual seria a resposta adequada. Vejamos:

O ponto de exclamação em todos os quadros indica que o homem encara a nova realidade com:

- A) decepção.
- B) entusiasmo.
- C) preocupação.
- D) tristeza

Os alunos chegaram conclusão de que a resposta correta é a alternativa B, pois perceberam que a exclamação utilizada, em todos os quadros, reforça esse sentido.

Estratégias usadas depois da leitura

Nesta etapa, solicitamos um aluno voluntário que recapitulasse o que foi lido sobre a questão. Um aluno participou, dizendo: “Percebi que a exclamação, em todos quadros, reforça o sentido de entusiasmo do personagem”. Outro falou: “Professora, a gente conseguiu interpretar mesmo não conhecendo o personagem e conseguimos, também, ler a imagem na qual vemos o personagem bastante feliz”. Concordamos e afirmamos que a expressão “muito feliz” também é um sentido possível para a palavra entusiasmado.

Passemos, agora, para a segunda atividade dessa oficina. Trabalhamos o mesmo gênero tirinha, e assim possibilitando aos alunos o conhecimento e o ensino das estratégias de leitura para a consolidação das habilidades para chegar à compreensão textual.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, trabalhando com as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões. Em relação à motivação escrevemos, na lousa, a seguinte pergunta: O que significa a palavra impassível? Os alunos elencaram algumas palavras como: calmo, tranquilo, as quais foram escritas na lousa. Então, lançamos para a turma o seguinte questionamento: Em que situações não podemos ficar

impassível? Os alunos responderam: “Quando percebemos alguma ação injusta” e “Pessoas passando fome ou animais sendo maltratados”. Depois da exposição das hipóteses pelos alunos, estas foram escritas na lousa. Em seguida, apresentamos a tirinha a ser trabalhada.

2-SEDUCE- GO Leia o texto e, a seguir, responda¹⁰:



Continuando, pedimos que um aluno se voluntariasse para ler a questão, referente a essa tirinha e observarmos qual seria a resposta adequada.

No segundo quadrinho, o ponto de interrogação reforça a ideia de:

- (A) surpresa.
- (B) comoção.
- (C) **indignação.**
- (D) contentamento.

Solicitamos que os alunos observassem apenas os recursos não verbais da tirinha: as expressões, os gestos, os tipos de balões; apresentamos as seguintes perguntas, objetivando fazer uma conexão entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio, considerando os

¹⁰Fonte: Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>. Acesso em 01/10/2019

aspectos não-verbais do texto: Os recursos não verbais da tirinha (os tipos de balões e letras, os gestos e as expressões da personagem) ajudam na compreensão do texto?

Para essa previsão, boa parte dos alunos respondeu: “Sim, pois esses recursos sempre me ajudam a responder as questões”. Outro colaborador afirmou: “Esses recursos fazem parte do texto, com certeza me ajudará na interpretação do texto”.

Assim, após o levantamento das previsões, informamos aos alunos que passaríamos para um segundo momento, no qual está incluída a leitura da parte verbal do texto e, assim, eles poderiam ou não descartar as hipóteses levantadas.

Estratégias usadas durante a leitura:

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, recapitulação, verificação das hipóteses, criação e respostas das perguntas. Iniciamos com uma leitura, fazendo a relação entre o verbal e o não verbal presentes no 1º primeiro quadrinho.¹¹



Após a leitura, os alunos expressaram que parecia uma transmissão de rádio. Continuando, fizemos uma antecipação a partir da seguinte pergunta: Como será que o personagem da tirinha irá reagir à notícia de que acabou de ler?

Os alunos colocaram algumas previsões como: “Se ele for fanático por futebol, ele vai ficar com raiva”. Outro aluno falou: “Ele pode ficar indignado, pois não poderia fazer nada para mudar esse resultado”. Uma aluna relatou; “Se ele for fanático mesmo será uma mistura de emoções tristeza, indignação...”

Em seguida, foi lido o 2¹² (segundo) quadrinho:

¹¹ Idem

¹² Idem



Assim que apresentamos o segundo quadrinho, os alunos perceberam que as letras estavam diferentes do 1º quadrinho e, ainda, que a expressão e o gesto da personagem, confirmam que o torcedor se encontrava indignado pelo ocorrido. Um aluno percebeu algo sobre a pontuação e questionou: Professora, a interrogação tem outro sentido aí?”. Respondemos que sim, pois ela reforça o sentido. O aluno fez uma recapitulação: “Então professora, podemos dizer que os recursos verbais e não verbais inclusive a pontuação constrói o sentido, desse texto”. Neste ponto, percebemos que os alunos estavam despertando para uma compreensão mais ampla.

Diante disso, lançamos novo questionamento: Sabendo que o pai da personagem estava lendo um jornal será que Mafalda lerá a mesma reportagem que seu pai? Um grupo de alunos respondeu que “Sim, pois a menina estava próxima ao pai”. Outros, em alvoroço, falaram que não, pois a quantidade de texto e a forma como o pai jogou o jornal no chão pode ter ficado aberto em outra reportagem. Outro grupo de alunos pediu para que lêssemos os próximos quadrinhos e logo descobriríamos. Então, passamos a leitura do 3º13 e do 4º14 quadrinho:

¹³ Idem

¹⁴ Idem



Os alunos que levantaram as hipóteses que “não ficaram felizes”, pois afirmaram que já conheciam a personagem Mafalda e já sabiam que era esperado que ela se posicionasse criticamente sobre uma situação para a qual seu pai não dera importância em ter participado. Um aluno ressaltou que “Mafalda por ser uma menina bastante crítica, que gosta de questionar assuntos importantes, não iria lhe chamar atenção uma falta que foi cometida no futebol”; outra aluna, participou afirmando: “Ela é uma criança como se preocuparia com assuntos tão importante como esse?”. Diante das respostas, explicamos que apesar de ser uma criança, os problemas que aparecem no mundo que lhe rodeia chamam muito a atenção, devido a sua percepção aguçada e precoce da vida. Também esclarecemos que ela dava a voz a seu criador Quino.

Prosseguimos, pedindo para um aluno realizar uma recapitulação, para tanto, lançamos o seguinte questionamento para turma: Como será a reação do pai da personagem? Como podemos confirmar isso? A turma colocou, na lousa, as seguintes hipóteses: Vergonha, tristeza, raiva. Então, um aluno questionou: “Podemos confirmar ou não esse sentimento pela imagem?”. Expliquei que para confirmar ou negar deveríamos observar o último¹⁵ quadrinho.



¹⁵ Idem

Assim, após a observação, vimos que a hipótese confirmada foi a “vergonha”, explicamos que a imagem esclarece tudo isso, pois o cartunista destacou na face do personagem. No final da leitura, pedimos que um aluno se voluntariasse para ler novamente a questão referente a essa tirinha e, juntos, encontramos a resposta adequada.

SEDUCE- GO Leia o texto¹⁶ e, a seguir, responda:



Em seguida, passamos a leitura da questão referente ao tema apresentado no quadrinho acima e a atribuição da resposta a mesma.

No segundo quadrinho, o ponto de interrogação reforça a ideia de:

- (A) surpresa.
- (B) comoção.
- (C) indignação.
- (D) contentamento.

Estratégias usadas depois da leitura:

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que recapitulassem o objetivo da atividade e a

¹⁶ idem

resumisse brevemente: “Bem, conseguimos atingir o objetivo, pois reconhecemos que a interrogação tinha o papel de reforçar a indignação que o torcedor. Que no exercício proposto é a alternativa C”. Ao serem questionados como chegaram à resposta, muitos alunos se colocaram assim: “Pelo contexto da imagem e da frase”; “Pela expressão da personagem”. Outros, utilizaram a outra notação, o tipo de letra, como justifica a aluna: A letra estava diferenciada no quadrinho do torcedor”; outro aluno respondeu: “Eu li a tirinha”, demonstrando que já consegue interpretar. Em relação à lista feita sobre os possíveis significados assumidos pela palavra “IMPASSÍVEL”, verificaram o dicionário e descobriram, dentre outros, o significado calmo. Essa palavra estava na lista feita no início da atividade.

5.2.1.2 Oficina 02- Pontuar depende da intenção – PARTE II – (2 horas aulas)

O quadro, abaixo, traz de forma sucinta os textos e as atividades trabalhadas no segundo momento da intervenção. Vale salientar que as oficinas possuem 02 (dois) momentos distintos: a primeira parte dedicada à atividade desafiadora, realizada em grupo e, a segunda parte, dedicada ao trabalho com o texto e o ensino das estratégias de leitura. Nesta, os alunos responderam à atividade individualmente e, assim, colocaram em prática o que foi aprendido.

Quadro 8 - Oficina 02 - Descritor 17

Objetivos	Ações	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender que a pontuação pode mudar o sentido dependendo da intenção. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desafio: vírgula e sua posição ✓ Apresentação do conto. ✓ Leitura silenciosa dos textos. ✓ Leitura compartilhada. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conto: Príncipe Dragão; ✓ Conto: O bicho folharal!
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir a importância do uso da pontuação em diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preenchimento do simuladinho. ✓ Correção coletiva e esclarecimento de dúvida de compreensão. 	

Iniciamos a oficina, apresentando uma atividade motivadora para a turma. Nesta eles trabalharam com o sinal de pontuação, a vírgula, conforme demonstramos a seguir.

Nesse caso, você deverá realizar o seguinte desafio: pontuar o texto, a seguir, de modo que o leitor entenda que duas pessoas e um bebê passeiam pelo parque. Todavia, não pode retirar palavras ou mudá-la de lugar.

Letícia Gabriel e o seu bebê foram passear no
parque.

Desse modo, a turma foi organizada em 04 (quatro) grupos e cada um recebeu a frase acima para pontuar, de acordo com o enunciado. O desafio foi realizado em dez minutos, tempo máximo estipulado para realização da atividade. Após o término do tempo, um representante de cada grupo leu a frase pontuada, conforme as inferências realizadas a respeito do uso da vírgula.

Na apresentação dos representantes dos grupos, percebemos que os acertos foram 100%. A resposta foi assim justificada: “Nessa frase a vírgula deve ser colocada entre Letícia e Gabriel”. Outro representante justificou: “Se colocarmos depois da palavra bebê fica incorreto, pois não se separa verbo do sujeito”. Observamos que os alunos compreenderam o efeito de sentido estabelecido nesse contexto; de fato, o emprego correto da vírgula seria entre Letícia e Lucas, pois, segundo Bechara (2001), a vírgula deve ser utilizada para separar elementos coordenados que possuem a mesma função sintática em um período.

Após encerrarmos a atividade e fornecermos a explicação sobre o uso da vírgula, passamos para a etapa seguinte, que foi aplicar um simulado com os alunos, mantendo o foco também nos efeitos de sentidos, provocados pelo uso dos sinais de pontuação e de outras notações.

Oficina de leitura

Neste momento, utilizamos uma folha com 02 questões que contempla as habilidades necessárias a serem desenvolvida no descritor 17. Nesse exercício, priorizamos o gênero contos, objetivando utilizar algumas estratégias de leitura que possibilitem a busca da compreensão leitora.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, exercitando as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios e a construção de previsões. Para estimular a motivação, utilizamos

uma pergunta visando ativar os conhecimentos prévios: Vocês conhecem algum bicho chamado Folharal?

Os alunos começaram a fazer previsões como: “É um bicho cheio de folha”; um aluno falou “Esse bicho não existe!”; outro, pensou e questionou: “Será que é um bicho que virou outro?”. Após o levantamento de hipóteses, informamos aos alunos que eles iriam ler um conto cujo título possuía estas palavras. Assim, perguntamos: vocês acham que vai tratar de quê? Obtivemos várias respostas, dentre elas: “É um conto de um bicho bem diferente, que não conhecemos”; “É um conto de animais que vive em comunidade”. Na sequência, anotamos, na lousa, o título do conto que eles iriam ler em seguida: “O bicho Folharal”. Logo após, passamos para o segundo momento com as estratégias utilizadas durante a leitura.

Estratégias usadas durante a leitura

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhado, recapitulação e verificação das hipóteses, criação e respostas de perguntas. No decorrer desse momento, utilizamos a leitura silenciosa e a compartilhada, visando responsabilizá-los pelo ato da leitura. Assim, lemos o 1º primeiro parágrafo.

O BICHO FOLHARAL¹⁷

“Havia seca no sertão e somente uma cacimba ao pé de uma serra tinha ainda um pouco de água. Todos os animais selvagens eram obrigados a beber ali. A onça ficou à espera da raposa, junto da cacimba, dia e noite. Nunca a raposa sentira tanta sede. Ao fim de três dias já não agüentava mais (sic). Resolveu ir beber, usando duma astúcia qualquer.”

Concluída a leitura, pedimos aos alunos que recapitulassem o que foi lido, colocando ênfase em algumas informações como: o local que o conto se passa, as características marcantes desse local, os personagens. O objetivo dessa estratégia foi verificar se os alunos entenderam o texto lido. Um aluno voluntário fez a seguinte recapitulação: “Bem professora era um lugar muito quente como o sertão, todos os animais precisavam tomar água por causa das altas temperatura. Todos os animais mesmos, se não morriam de sede. Mas tem um problema, um

¹⁷ O Bicho Folharal, Disponível em: <<http://sitededicas.uol.com.br/ct02a.htm>>. Acesso em: 02jul.09

predador, que era a onça e estava de guarda para pegar a raposa”.

Continuando a recapitulação, lembramos aos alunos que a onça funciona como símbolo da força e da rapidez. Dessa forma, fizemos aos alunos a seguinte pergunta: Que habilidades podemos atribuir à raposa? No texto, o autor usou a palavra astúcia, por que será? Em seguida, escrevemos, na lousa, as seguintes hipóteses para o animal em foco: habilidades, ela é rápida, por ser um animal pequeno e, também, esperta, pois sabe como sair de determinadas situações. Os alunos pediram para acrescentar a cor que ajuda na camuflagem. No que se refere à palavra astúcia, um aluno consultou o dicionário e colocou, na lousa, a seguinte frase: “A palavra astúcia é igual a hábil. Sabe conseguir o que quer”. Então, fizemos uma antecipação com os seguintes questionamentos: Qual será a astúcia que a raposa irá promover? O bicho Folharal vai aparecer? Como será esse bicho?

Os alunos, pensativos, começaram a falar as hipóteses a serem escritas na lousa; foram as seguintes: “O bicho, não vai aparecer”; “A raposa vai criar um plano muito esperto, pois só pode beber água bichos, se aparecer gente aí, os bichos correm”. Em seguida, solicitamos que um dos alunos lessem o 2º parágrafo do conto:

“Achou um cortiço de abelhas, furou-o e com o mel que dele escorreu untou todo o seu corpo. Depois, rolou num monte de folhas secas, que se pregaram aos seus pelos e cobriram-na toda. Imediatamente, foi à Cacimba. A onça olhou-a bem e perguntou:”

Os alunos leram e apresentaram as seguintes previsões: “Essa raposa é esperta mesmo! “Vimos que o bicho Folharal apareceu (negando a previsão levantada pelos alunos) e que realmente a raposa criou um plano, muito engenhoso, visto que, entre suas características estão esperteza e habilidade. Chamamos a atenção da turma para os usos dos dois pontos, no fim desse parágrafo; explicamos que nesse contexto, ele tem a função de anunciar a fala de personagens.

Um aluno questionou sobre o surgimento do bicho Folharal: “Como assim? Um bicho que nunca tinha aparecido ainda na cacimba para beber água, e a onça não ficou curiosa?”. Desse modo, questionamos a turma: Será que a onça ficou curiosa sobre o bicho?

Em alvoroço, os alunos começaram a emitir as respostas a seguir: “Lógico que ela ficou curiosa”; “Com certeza, um bicho novo, que ninguém nunca viu e apareceu do nada”. Em seguida, pedimos 02 (dois) discentes voluntários para ler o diálogo que aparece no conto, por meio de leitura compartilhada:

“– Que bicho és tu que eu não conheço, que eu nunca vi?

Sou o bicho Folharal. – Respondeu a raposa.

Podes beber.”

Após a leitura, um aluno questionou: “Se os dois pontos servem para indicar que depois vem a fala de um personagem. Que sinal indica que a personagem está falando?”. Então, respondemos: “Veja que tem um traço, no início da fala das personagens, o nome dele é travessão; neste contexto, foi utilizado para indicar a mudança de interlocutores”. Comentamos que realmente a onça estava muito curiosa, visto que a interrogou. Um aluno interveio explicando: “Profa., essa interrogação aqui, mesmo perguntando, dá um tom de desconfiança. Olha mesmo”. Outro disse: “Observa essa afirmação: Podes beber, parece muito com estou de olho em você”.

Com essas intervenções, percebemos o crescimento da turma: notamos que os alunos estavam começando a utilizar estratégias como: criar e responder perguntas, fazer inferências, relacionar assuntos já ministrados. Assim sendo, as previsões dos alunos se confirmaram. Então, um aluno questionou: “Será que a onça estava curiosa? Pois eu acho que era desconfiança”. Outro aluno perguntou: “Professora essa mistura de mel e folhas junto com a água dará certo?”. Respondemos ao aluno com a seguinte antecipação: Será que esse plano dará certo? Sobre os questionamentos dos alunos, explicamos que lendo os próximos parágrafos, conseguiríamos verificar as questões levantadas. Então, a leitura, do 6º e o 7º parágrafo, foi realizada

“A raposa desceu a rampa do bebedouro, meteu-se na água, bebendo-a com delícia e a onça lá em cima, desconfiada, vendo-a beber demais, como quem trazia uma sede de vários dias, dizia:

- Quanto bebes, Folharal!”

Após a leitura, os alunos obtiveram respostas para os questionamentos anteriores. Um aluno relatou o seguinte: “Professora o autor usa mesmo a palavra desconfiada no texto”. Por sua vez, uma aluna questionou: “Aqui nesse parágrafo ainda não confirma se a raposa consegue escapar e se mata a sede? Não é esse o plano”. Aproveitamos e colocamos para turma refletir

acerca da hipótese da aluna: Será que realmente o plano da raposa deu certo? Ela conseguiu saciar a sede e escapar, visto que ela é muito esperta?

Alguns alunos responderam: “Sim, como ela é esperta vai conseguir escapar, pois ela já está bebendo água”; outro opinou de forma diferente: “Povo de Deus, a onça já está desconfiada, ela vai pegar a raposa”. Então, lemos o último parágrafo, visando sanar os questionamentos restantes.

Quando já havia bebido o suficiente, a última folha caíra, a onça reconheceu a inimiga esperta e pulou ferozmente sobre ela, mas a raposa conseguira fugir. Após a leitura, observamos que a hipótese foi esclarecida no fim do texto. Então, passamos para a questão do exercício. Pedimos que um aluno lesse e comentasse a questão. O aluno leu e fez o seguinte comentário: “Nessa questão o ponto de exclamação assume um sentido de desconfiança, nesse contexto. Alternativa C”. Complementamos, afirmando que além da função gramatical, os sinais de pontuação são também recursos expressivos, os quais, no texto escrito, representam a fala. Retomamos o tema em foco, a partir da leitura e da resolução da questão, abaixo, descrita.

Na expressão “– Quanto bebes, Folharal!” (l.22), o ponto de exclamação sugere:

Admiração.

Curiosidade.

Desconfiança

Preocupação.

Estratégias usadas depois da leitura:

Nesta etapa, solicitamos a um aluno que realizasse um resumo da atividade. A resposta veio nestes termos: “Nesse caso identificamos que a exclamação tinha o efeito de desconfiança, bastante diferente daquilo que aprendemos na aula de gramática, visto que, algumas vezes, ela expressa admiração, surpresa... E que o autor já sinaliza isso quando usou a palavra, desconfiada, no texto. Outra coisa é que o conto se passa no sertão, no momento da seca que tem pouca água e que a onça quer pegar a raposa esperta. A raposa usa um disfarce colando mel e folhas no seu corpo se passando por outro bicho para beber água. Passa pela onça e com sua astúcia consegue beber água e fugir”. Notamos, portanto, que os alunos começaram a perceber outros usos dos sinais da pontuação e a usar as estratégias, embora de forma tímida e com um pouco de

confiança; desse modo, mesmo sendo iniciantes, percebemos um avanço.

Passemos, em seguida, para a segunda atividade dessa oficina. Nela, trabalhamos o mesmo gênero Conto; dessa forma, possibilitando aos alunos, o conhecimento e o ensino das estratégias de leitura, visando a consolidação das habilidades para a compreensão textual.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, trabalhando com as estratégias que tem como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses a partir do título. Em relação a motivação tivemos uma roda de conversa sobre o título “O príncipe Dragão”. Paratanto, levantamos questionamentos através das seguintes perguntas: Vocês já leram contos quefalam sobre reis, rainhas, príncipes e princesas? Quais? Como era a vida nos reinos? Como era a vida dos reis e das rainhas? E dos príncipes e das princesas? Naquele tempo, homens e mulheres tinham os mesmos direitos e os mesmos deveres?

Os alunos, por sua vez, colocaram, na lousa, as seguintes previsões: “Os homens eram educados para serem guerreiros, fortes, lutavam com espadas para defender o reino, matavam os inimigos e se perdiam viravam escravos. As mulheres eram frágeis, aprendiam os serviços domésticos como costurar, bordar dentre outros. Criadas para serem excelentes esposas e cuidarem dos filhos, não aprendiam a lutar com espadas, não eram guerreiras. A vida no reino era muito boa para os ricos, muita comida e bebida. Tinha camponeses ou escravos para servir, mas os reis tinham que defender seu reino com o exército e formar as alianças que, às vezes, eram feitas com casamentos arranjados. Perdeu a batalha virava escravo.

Os alunos citaram várias situações, todavia, a que nos chamou a atenção foram os seguintes: “A vida dos príncipes e princesas deviam ser um conto de fadas, mas eu não queria, ser mulher para apenas criar filhos, eu não”. Um aluno questionou: “Quando se é filho único, ia para os combates, isso não é bom. Quem iria cuidar do reino após a morte do rei, caso seu filho não voltasse da guerra?”. Outro se colocou, desse modo: “Quando o rei tinha apenas meninas, como fazia?”. Desse modo, explicamos que devido à época, eles já eram criados para aquela tarefa, sendo uma honra fazer isso pelo país.

Concluída a tarefa de acionar os conhecimentos prévios dos alunos, explicamos aos mesmos que iríamos ler juntos o conto: “O príncipe Dragão”. Em seguida, lançamos para turma, o seguinte questionamento: Como um príncipe poderia reinar sendo um dragão? Os alunos, por

sua vez, começaram a trazer várias informações, uma vez que muitos assistem séries como: Senhor dos Anéis, o Hobbit, dentre outros títulos. Um aluno respondeu à questão desse modo: “No mínimo o rei/príncipe seria um mágico, como Merlin?”; outro aluno também questionou: “Por que o príncipe tem que ser um dragão? Pois, em Aladin, Jafar vira um Naja”.

Notamos que nos debates e conversas dos estudantes, muitos fizeram inferências de histórias e filmes como: Rei Arthur, O menino que queria ser rei, A espada era a lei, Games of thrones, Valente e outros. Na ocasião, trouxemos uma informação para fazer uma conexão com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos; no caso, a figura dos Aedos que cantavam os feitos históricos dos heróis, com uma perfeita entonação. Após os questionamentos, partimos para a leitura do texto, pois as hipóteses levantadas, precisavam ser respondidas.

Estratégias usadas durante a leitura

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhado, recapitulação, verificação das hipóteses, criação e respostas das perguntas. No decorrer deste processo, utilizamos a leitura silenciosa e a compartilhada, visando compartilhar as responsabilidades do ato da leitura. Orientamos aos alunos que se alguma informação fosse relevante para a compreensão, esta deveria ser sublinhada. Assim, iniciamos a leitura do primeiro parágrafo:

O Príncipe Dragão¹⁸

“Era uma vez um imperador que vivia conquistando países alheios. A cada conquista, ele obrigava o rei derrotado a lhe enviar um de seus filhos para servi-lo durante dez anos. Esse era o preço da paz.”

Após leitura, fizemos o seguinte questionamento: A partir desse fragmento do conto, temos alguma pista sobre como era a personalidade do imperador? Será que ele sempre vencia? Em resposta, os alunos expuseram as suas opiniões: “Percebi que na frase: vivia conquistando, já fala que ele é bravo e tinha um objetivo, conquistar sempre”; “Eu passei um traço embaixo da palavra alheio, pois algo que não é meu, não posso pegar”. Respondemos que o vocábulo

¹⁸ PHILIP, Neil. In: A volta ao mundo em 52 histórias. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998, p. 94. Fragmento. <https://psicod.org/leia-as-questes-com-atenco.html?page=7>

alheio significa, neste contexto, algo que pertence a outro. Nesse caso, o imperador queria expandir seu reino, então ele conquistava outros reinos. Outra aluna comentou: “Professora, no texto eu já percebo qual é a punição que o rei derrotado deve fazer, olha aí a frase: - ele obrigava o rei derrotado a lhe enviar um de seus filhos para servi-lo durante dez anos.

Outro aluno destacou a frase: “Pessoal olha essa afirmação: “Esse era o preço da paz”, ou seja, nem casamento aí resolvia.”

Em seguida, partimos para a leitura do próximo trecho do conto:

“Um velho soberano resistiu por muito tempo aos exércitos do imperador, mas também acabou se rendendo. Só que tinha três filhas e nenhum varão. Como poderia assegurar a paz de seu povo?”

Após a leitura, os alunos começaram a responder e suas intervenções foram colocadas na lousa. A aluna se colocou: “Professora olhe a afirmação - Só que tinha três filhas e nenhum varão - E agente nota que mulher antes não tinha muito valor”. Um aluno perguntou: “varão é homem?”. Respondemos ao questionamento, explicando que o verbete, neste contexto, significa indivíduo do sexo masculino. Neste momento, um aluno fez a seguinte pergunta: “Professora e um rei que só tem filha como ficaria?”. Então, colocamos para turma o questionamento: Como os reis dos países vizinhos se sentiam por possuir apenas filhas? Muitos alunos se posicionaram e escreveram na lousa: Medo, aflição, tristeza. Passamos, então, a leitura do terceiro parágrafo:

“Vendo-o caminhar de um lado para o outro, as princesas lhe perguntaram a causa de tamanha aflição”

Após a leitura realizada, os alunos notaram que as previsões que se confirmam é que o rei sentia a aflição por ter apenas filhas mulheres. Na ocasião, um aluno fez uma intervenção, dizendo: “Na própria frase aparece a palavra escrita”. Em seguida, foi lido o 4º e 5º parágrafo:

“O rei lhes contou tudo, concluindo com um suspiro: “Ah, se eu tivesse um filho homem!”. “Somos mulheres, mas não somos inúteis!”, elas protestaram. “Claro que não! Vocês sabem fiar, tecer, costurar... Mas, não sabem empunhar uma espada e enfrentar o inimigo no campo de batalha!”

Após ler o trecho, perguntamos aos alunos de quem eram as falas. Eles responderam do seguinte modo: “Nessa parte do texto, eu consigo ver a fala do rei e das princesas”. Então perguntamos para que serviam as aspas? A resposta do aluno foi que ela servia “Para marcar a fala dos personagens”. Nesse momento, aproveitamos para explicar que as aspas servem para este fim, porém também são empregadas para marcar falas de outros autores e, ainda, destacar palavras ou expressões, utilizadas com sentidos diferentes dos habituais. Nesse trecho, também aparecem as reticências que são utilizadas para indicar hesitação da fala, sugerindo continuidade de pensamento ou ideias.

Uma aluna confirmou uma previsão com a fala: “Professora, naquele momento, escrevemos, na lousa, que as mulheres desse tempo eram frágeis e só aprendiam coisas de casa, o texto confirma com a frase do velho imperador, olhe aqui: Vocês sabem fiar, tecer, costurar...”. Outro aluno fez um questionamento: “As princesas não vão fazer nada?”. Aproveitamos e lançamos a seguinte pergunta para a turma: Como as princesas reagiram ao comentário do pai?

Os alunos escreveram, na lousa, as seguintes hipóteses: Chorar, ir para o palácio do imperador guerrear. Para verificá-las, lemos o 6º parágrafo:

“Pois vou lhe provar que está enganado! a filha mais velha declarou, ferida em seus brios. Depois de vestir uma reluzente armadura, foi até o estábulo e escolheu um feroso cavalo de pelagem prateada e olhos faiscantes. Montou-o, decidida e partiu.”

Como é possível verificar, os alunos confirmaram a hipótese de que a princesa partiu para guerrear. Assim sendo, pedimos a um voluntário que fizesse uma recapitulação de tudo que já havia lido até o momento. O aluno iniciou a recapitulação, explicando: “O texto fala sobre a conquista de reinos, um rei que tinha filhas ficou aflito, pois não tinha filho para mandar como escravo e assim não poderia defender seu reino do imperador conquistador. Pois já tinha batalhado por muito tempo. Uma das princesas vendo seu pai aflito, decidiu guerrear após comentários que feriram seu orgulho e, com raiva, saiu para defender o reino”. Após a recapitulação do aluno, outros discentes começaram a trazer algumas perguntas que ainda não teriam sido respondidas, dentre elas: “Cadê o dragão, professora? Em resposta, argumentamos que este questionamento seria esclarecido nos próximos parágrafos. Como veremos, abaixo, nos últimos parágrafos, lidos de forma compartilhada:

“O velho rei, que era mágico, transformou-se num grande lobo cinzento e se escondeu sob a ponte por onde sua filha ia passar. Quando a moça se aproximou, toda garbosa em seu belo cavalo, o lobo saltou para a ponte, arreganhando os dentes e soltando um uivo assustador. Foi o bastante para arrepiar carreira a todo o galope. Valendo-se de seus poderes mágicos, o rei num instante voltou ao palácio e esperou. Quando a filha chegou, ofegante e apavorada, abraçou-a com carinho e disse: “Obrigado pelo esforço, querida, mas mosca não produz mel”

Concluída a leitura, os alunos ficaram decepcionados, pois após esclarecidas as dúvidas, foram negadas algumas previsões. Vejamos as falas; um aluno afirmou: “Professora, o rei só usou a mágica, para assustar a filha, para fazer ela voltar para o castelo”. Outro discente falou: “Com tanto poder mágico se transformou num lobo, porque ele não fez surgir um escudo protetor” Outro, por sua vez, argumentou: “O título não tem nada a ver com o texto”. Na ocasião, explicamos aos alunos que nem todo texto apresenta um “final feliz” ou coerente com as expectativas que criamos. Isto porque somos leitores diversos, com expectativas distintas; desse modo, não haveria como contemplar todas as expectativas dos leitores. Justificamos que o fato nem sempre era ruim, pois, ao longo das histórias, vamos criando cenários, construindo o final do texto, a partir da nossa imaginação. Por outro lado, muitas vezes, é importante que nos deparemos com situações capazes de quebrar expectativas; assim sendo, podemos imaginar outros finais para o texto, por exemplo.

Nesse momento, aproveitamos para perguntar aos alunos qual foi o primeiro momento do texto em que eles criaram a expectativa de que a filha iria resolver tudo, de repente, transformando-se em um dragão ou fingindo-se de príncipe para ir guerrear contra o imperador. Alguns alunos responderam que foi quando a filha do rei fez a declaração: “Pois vou lhe provar que está enganado!”. Todavia, logo outros alunos afirmaram que era o segundo momento; desse modo, tudo havia começado quando o rei questionou a si mesmo dizendo: “Como poderia assegurar a paz de seu povo?”.

Perguntamos aos alunos como eles haviam compreendido essa pergunta. Eles, assim responderam: “Professora, ele poderia assegurar a paz para seu reino, falando com imperador, que poderia ceder o primeiro filho homem de uma das filhas”; “O rei não tinha um filho homem, mas poderia entrar em acordo e propor uma aliança”; “Mostra, para mim, desânimo, pois ele estava no beco sem saída”. Feito isto, solicitamos que um aluno lesse a questão e após explicasse sua resposta. Uma aluna fez a leitura e apresentou a explicação: “Eu escolhi a letra A, pois fica claro que o rei estava desanimado, por não possuir os meios necessários para

proteger seu reino e manter a paz. Porque o imperador conquistado não queria conversa.”

Logo após, foi realizada a leitura e a resolução da questão, abaixo:

No trecho “Como poderia assegurar a paz de seu povo?” (. 9), o sinal de interrogação denota

A) Desânimo

B) Medo.

C) Raiva.

D) Surpresa

Concluída a atividade, passamos para a próxima etapa da oficina.

Estratégias usadas depois da leitura

Nesta etapa, solicitamos a um discente que resumisse a atividade, uma aluna se propôs a fazer o comentário a seguir: “Nesse caso identificamos que a interrogação tinha o efeito de desânimo, mesmo expressa em uma frase interrogativa. Não gostei do fim do texto, pois as princesas poderiam ter assumido o controle da situação”. Neste momento, lembramos aos alunos que o objetivo da atividade foi alcançado, mesmo que o final do texto tenha quebrado expectativas e desagradado a alguns.

5.2.2. Oficina com o descritor D-18: reconhecendo efeitos de sentidos de palavras e expressões

Neste tópico, apresentamos as 03 (três) oficinas realizadas com o descritor D 18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Estas também se pautaram nas (03) etapas sugeridas por Solé (1998): o antes, o durante e o depois da leitura. Conforme anunciamos anteriormente, associamos a esta proposta a estratégias de leitura indicadas por Menegassi (2005) e Burochovitch (2013).

5.2.1 Oficina 01 - Uma palavra e seus significados – Parte I

No quadro, a seguir, apresentamos as ações desenvolvidas e os textos utilizados na primeira oficina com o descritor D-18. Para a sua realização, utilizamos um anúncio publicitário e uma reportagem, visando levar os alunos a perceberem que, para a leitura de diferentes gêneros, podemos utilizar as mesmas estratégias de leitura ou, quando necessário, distintas. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 9: Oficina 01 com o descritor D-18

Objetivos	Ações	Materiais
Identificar o efeito de sentido que decorre da escolha de uma palavra ou expressão.	<p>✓ Desafio: Coisas que o povo diz.</p> <p>Dividir a turma em dois grandes grupos: A–ditados populares e B–significados.</p> <p>Com o comando da professora, os alunos procuraram seu par.</p> <p>Debate dos resultados do grupo.</p> <p>✓ Leitura silenciosa dos</p>	<p>✓ Texto: Fazer Chacrinha-Mario Coltrim.</p> <p>✓ Anúncio publicitário: Injeção eletrônica.</p>

<p>textos apresentados.</p> <p>✓ Leitura compartilhada para levantamento das hipóteses.</p> <p>✓ Correção coletiva e esclarecimento de dúvida e gabarito.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Iniciamos a oficina, apresentando uma atividade motivadora para a turma, objetivando que os alunos produzissem relações entre informações dadas e conhecimentos prévios; além de fazer inferências de sentidos com as palavras ou expressões usadas no cotidiano.

Nesta atividade, eles trabalharam com as expressões populares e seus significados, para tanto, desenvolvemos as seguintes ações: Dividimos a turma em dois grandes grupos: A

– ditados populares e B – significados. Ao comando da professora, os alunos procuraram seu par.

Debate dos resultados do grupo

Inicialmente, entregamos aos dois grupos de alunos o significado de 20 ditos populares, sem que eles estivessem junto ao seu significado. Em seguida, registramos, na lousa, o quadro que segue. Na coluna da esquerda, apresentamos os ditos populares; na coluna da direita, deixamos o espaço em branco, ao lado de cada dito popular, conforme se pode observar:

Quadro 10: Ditados Populares e seus significados

Dito Popular	Significado
1. Seguro morreu de velho	

2. Um dia da caça, outro do caçador.
3. Águas passadas não movem moinho
4. Amigos, amigos, negócios à parte
5. Não adianta chorar o leite derramado
6. Dar nó em pingo d'água
7. Bicho de 07 cabeças
8. Fazer com os pés nas costas
9. Deixar a peteca cair
10. Dor de cotovelo
11. Matando cachorro à grito
12. Ficar com a pulga atrás da orelha
13. Pintar o sete
14. Maria vai com as outras
15. Entrar pelo cano
16. Tomar chá de sumiço
17. Dar um riso amarelo
18. Vá lamber sabão
19. Dar no pé
20. Tirar água do joelho

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para que os alunos entendessem melhor, explicamos que os ditos ou ditados populares são frases curtas que transmitem conhecimentos sobre a vida das pessoas, e que é transmitido de geração para geração, com a função de conselhos ou advertências. Citamos como exemplo a frase, “Seguro morreu de velho”, e perguntamos o que ela significava. De um modo geral, os alunos afirmaram que toda pessoa mais velha é “amarrada”, ou seja, não gosta de gastar. Diante da resposta, expliquei que seria necessário ir além de uma leitura linear do texto, isto é, de simplesmente buscar o sentido denotativo daquela frase. Falei da importância dos ditados populares na sociedade e o quanto eles enriquecem nossa cultura. Aos poucos, fui mostrando que o dito popular “O seguro morreu de velho” significa dizer que a pessoa cautelosa não é pega

de surpresa, em situações cujo resultados podem ser previstos.

Na sequência, conversamos sobre o ditado “Casa de ferreiro, espeto de pau”. Este significa dizer que uma pessoa pode ser hábil para determinada profissão, porém não costuma usar essa habilidade a seu próprio favor; como, por exemplo, um médico que trata pessoas viciadas em nicotina, mas não consegue parar de fumar. Logo, os alunos citaram o caso de uma dona de uma clínica de estética que era obesa, quando ela deveria servir de exemplo.

Após esse primeiro momento, pedimos a cada grupo de aluno que verificassem qual o significado de cada dito popular, daqueles que estavam na lousa, na medida em que fôssemos perguntando. Dessa forma, os alunos foram encaixando os significados de cada ditado.

Veja como ficou o resultado:

Quadro 11: Ditados populares e seus significados II - Descritor 18

Dito Popular	Significado
1. Seguro morreu de velho	Pessoa muito cuidadosa ao realizar atividades
2. Um dia da caça, outro do caçador.	Você perdeu hoje, mas poderá ganhar amanhã.
3. Águas passadas não movem moinho	Uma situação na qual momentos vividos no passado não ajudam a modificar o presente
4. Amigos, amigos, negócios à parte	Quer dizer que quando uma pessoa, avisa a outra, par não confundir a amizade com os negócios.
5. Não adianta chorar o leite derramado	Utilizando quando alguém quer mostrar que não adianta chorar por algo que não pode ser concertado
6. Dar nó em pingo d'água	Quer dizer realizar uma tarefa muito difícil.
7. Bicho de 07 cabeças	Significa considerar uma situação como complicada
8. Fazer com os pés nas costas	Quer dizer fazer algo com facilidades.
9. Deixar a peteca cair	Quer dizer desistir, desanimar.

10. Dor de cotovelo	Quer dizer inveja ou ciúmes.
11. Matando cachorro à grito	Quer dizer indivíduo que está numa situação bem difícil.
12. Ficar com a pulga atrás da orelha	Quer dizer ficar desconfiado.
13. Pintar o sete	Quer dizer fazer muita bagunça.
14. Maria vai com as outras	Quer dizer uma pessoa que demonstra não ter opinião ou vontade própria.
15. Entrar pelo cano	Quer dizer uma pessoa que vai se dar mal.
16. Tomar chá de sumiço	Quer dizer desaparecer, ir embora,
17. Dar um riso amarelo	Quer dizer ficar sem graça, encabulado.
18. Vá lambar sabão	Quer dizer não perturbe, não enche.
19. Dar no pé	Quer dizer fugir, ir embora bem depressa.
20. Tirar água do joelho	Quer dizer fazer xixi.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O quadro foi preenchido pelos alunos, após discussão com seus respectivos grupos, acerca do significado de cada ditado popular registrado na lousa. Assim sendo, foi possível levá-los a refletir sobre o efeito de sentido que decorre da escolha de uma palavra ou expressão.

Encerrada essa atividade motivadora, passamos então para a oficina de leitura. Nela, apresentamos 02 (duas) questões que abordam as habilidades necessárias e serem desenvolvidas no descritor D- 18. Na ocasião, priorizamos os gêneros anúncio e reportagem. Vejamos como aconteceu a reflexão sobre a primeira oficina.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, trabalhando as estratégias que tem como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura e a construção de hipóteses a partir da imagem. Para trabalhar a motivação apresentamos a pergunta: Nas aulas de ciências que tinham como temática poluição, para vocês, quais são os principais agentes da poluição? Como resposta, os alunos fizeram várias colocações, vejamos; um aluno afirmou: “Os ônibus, os carros são os maiores agentes, pois soltam uma fumaça preta no ar”. Outro aluno expôs seu argumento assim: “Eu acho que é os seres humanos que poluem,

jogando lixo em vários lugares”. Uma aluna, por sua vez, argumentou: “Professora, já que o homem polui tanto, ele também constrói coisas para controlar a poluição”. Em resposta aos argumentos levantados, respondemos que o maior agente seria o homem; em seguida, apresentamos o objetivo da oficina à turma: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra no texto.

Em seguida, foi apresentado o texto¹⁹ a ser trabalhado no descritor :D-18

QUESTÃO 01



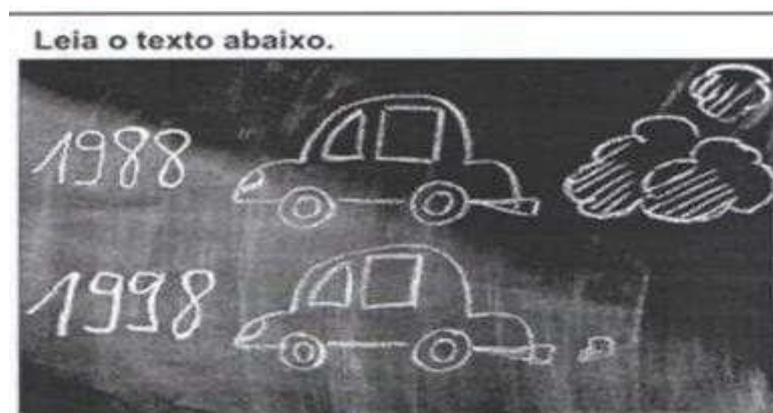
Desse modo, com os objetivos traçados, retomamos uma hipótese construída pela aluna, em forma de questionamento, e lançamos para a turma: “Será que o mesmo homem que polui constrói máquinas e instrumento para acabar com a poluição?”. Acerca da pergunta, os alunos elencaram as seguintes previsões: “Sim, o homem criou filtros para serem colocados na chaminé de fabricas e carros”; “Tem uma coisa chamada injeção eletrônica, pois como fico, às vezes, ajudando meu pai na oficina, ouvi isso” e, por fim: “Professora, até carros elétricos que já apareceu naquele programa AutoEsporte da Globo, para diminuir a poluição”. Após o levantamento das previsões, informamos aos alunos que passaríamos para um segundo momento: a leitura do texto, visando descartar ou não as hipóteses levantadas.

¹⁹ Disponível <https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>. Acesso em: 06/07/2020.

Estratégias usadas durante a leitura

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, verificação das hipóteses, criação e resposta das perguntas. No decorrer desse momento, utilizamos a leitura, especialmente a parte não verbal do anúncio. Assim, apresentamos aos alunos uma imagem retirada de um simulado, da Secretaria de Educação de Goiás - SEDUC GO. No primeiro momento, recortamos o texto verbal que aparece abaixo da imagem²⁰ dos carros e da data que aparece ao lado deles, vejamos:

Em seguida, questionamos os alunos com a seguinte pergunta: Há algo que chama a atenção de vocês nesse anúncio? O quê? Os alunos se colocaram com as seguintes afirmações: “O anúncio não é colorido, para reforçar a poluição”; “Tem um carro soltando muita fumaça no ar e outro carro 10 anos depois quase não soltando pouca fumaça”. Por fim, um aluno apresentou sua explicação com o questionamento: “Professora, será uma evolução do carro? Eu entendi assim”. Em resposta, colocamos o questionamento para a turma: Será que os carros podem evoluir?



Os alunos responderam com as seguintes afirmações: “Não professora, quem evolui são as pessoas”. Outro aluno expôs: “O que eu acho é que a tecnologia é que avança”. Logo, outro acrescentou: “Isso mesmo, a Tecnologia avança e os carros começam a ficar mais ecológicos.”

Retida as referidas previsões, partimos para a leitura da parte verbal do texto, por meio de questionamento com efeito de antecipação: Será que na parte verbal do texto, podemos

²⁰ Idem

identificar o que foi criado para ajudar o meio ambiente? Desse modo, partimos para leitura da parte verbal do texto²¹, pedindo que um aluno fizesse a leitura.



Após a leitura, vimos que algumas previsões foram esclarecidas, vejamos: “O mesmo homem que polui cria instrumento, como a injeção eletrônica para diminuir a poluição”. Uma aluna afirmou: “Professora, realmente quem evolui é a tecnologia, pois carros não vão crescer e nem morrer”. Após a verificação das confirmações, partimos para outra fase da oficina, o momento depois da leitura.

Estratégias usadas depois da leitura

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que recapitulassem a interpretação realizada sobre o anúncio e, em seguida, verificassem qual efeito de sentido a expressão *injeção eletrônica* poderia assumir no texto apresentado abaixo

D-18 ————— QUESTÃO 01²² —————



Mesmo que o leitor não conheça o sentido do termo **injeção eletrônica**, esse texto permite entender que

- A) a injeção eletrônica foi usada no Brasil até 1988.
- B) a injeção eletrônica contribui para reduzir bastante a poluição dos automóveis.
- C) em 1998 a poluição causada pelos automóveis desapareceu.
- D) em 10 anos a poluição causada pelos automóveis aumentou muito.

²¹ Idem

²⁰ Idem

Após dialogarem sobre o texto, um dos alunos se ofereceu para fazer uma síntese da discussão e nos apresentou o seguinte texto: “No anúncio publicitário que acabamos de ler percebemos que, antes do uso da injeção eletrônica, os carros soltavam muitos gases venenosos no ar, com o passar de 10 anos, teve uma diminuição. A imagem dos carros colaborou para fazermos essa interpretação do anúncio. A expressão injeção eletrônica, apresentada, tem um sentido de instrumento, dispositivo que ajudou muito o meio ambiente. Sendo a resposta a letra B”. Outro aluno acrescentou: “Nós confirmamos que o maior agente poluidor do meio ambiente, que é o homem, colabora para corrigir o erro que ele comete, pois inventa instrumentos para diminuir a poluição”.

Passemos, agora, para a segunda atividade da oficina. Nesta, trabalhamos o gênero reportagem, objetivando demonstrar que utilizando diferentes gêneros, a utilização das estratégias de leitura possibilitará a consolidação das habilidades para a realização da compreensão textual.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado momento antes da leitura, trabalhando as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, construção de previsões e hipóteses a partir do título. Em relação à motivação, iniciamos lançando um questionamento sobre o título: O que vocês entendem pela expressão “fazer chacinha?” Os alunos pensaram e apresentaram suas opiniões, dentre elas estão: “Fazer chacinha é trabalhar em um sítio” e, “Professora, não sei nem o que é chacinha, como vou explicar?”. Em seguida, explicamos ter existido um Senhor que, nas tardes de sábado, apresentava um programa de auditório, com atrações diversas, dentre elas, era comum observar que, para alegrar o público, ele jogava várias coisas na audiência. O nome desse Senhor era Aberlado Barbosa, o Chacinha. Nesse momento, três alunos informaram que o conheciam, pois haviam assistido um programa de TV, no qual ele foi homenageado. Na ocasião, observaram que ele se vestia de modo muito engraçado. Ratificamos, portanto, a informação dada pelos alunos e seguimos adiante.

Após a ativação dos conhecimentos prévios, no intento de aproximar os alunos das ideias veiculadas no texto, questionamos: Como seriam os programas de auditório por volta da década de 1990? Será que no programa do Chacinha tinha dançarinas? Será que você adivinha como

elas eram denominadas?

Iniciou a discussão e alguns discentes se expressaram do seguinte modo: “Como em todo programa de auditório tem: plateia, as dançarinas, ajudante de palco. É só ligar no domingo que você vai ver isso no Faustão”. Uma aluna retrucou: “Minha gente, no programa do Gugu, as meninas que dançavam no palco eram chamadas de bailarinas”. Outra afirmou: “Professora, acho que tinha bailarinas, brincadeiras e os ajudantes de palco. Mas saber como as dançarinas do Chacrinha se chamavam eu não sei, pois não sou deste tempo.” Com o objetivo de conferir as previsões, informamos aos alunos que iríamos iniciar a leitura do texto.

Estratégias usadas durante a leitura-

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, sublinhamento, verificação das hipóteses, criação e resposta das perguntas. No decorrer desse momento, um dos alunos fez a leitura oral do texto e, logo após, pedimos que fosse sublinhado informações consideradas relevantes para a compreensão. Assim, iniciamos lendo o primeiro parágrafo²³.

Leia o texto abaixo.

Fazer chacrinha

Márcio Cotrim

Os leitores não tão jovens sabem muito bem quem foi o Chacrinha, que marcou época com seu conhecido programa de TV Cassino do Chacrinha, líder de audiência durante anos. O animador, Abelardo Barbosa, fazia misérias no palco: jogava bacalhau na plateia, produtos de maquiagem e outras bugingangas, inclusive dinheiro em espécie, com a moldura de lindas garotas chamadas "chacretes". O prefixo do programa caiu no gosto popular: "Ô Terezinha, ô Terezinha, é um sucesso o Cassino do Chacrinha".

"Fazer chacrinha" virou sinônimo de bagunça festiva. Mas de onde vem a palavra chacrinha? Embora pareça ser o diminutivo de chácara, pequena propriedade rural, é mais correto relacioná-la ao sânscrito chakra, "roda", daí formar uma rodinha de pessoas para falar de algum assunto, para fofocar ou bater um papo animado. [...]

Lingua Portuguesa, Ano III, n. 26, 2007. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

Após a leitura, pedimos a um aluno que recapitulasse o que foi lido até o momento. Esta

²³ Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>

estratégia foi utilizada com o objetivo de confirmar se o aluno estava entendendo as informações contidas no texto. A aluna, com muita segurança, respondeu: “Um apresentador que tinha um programa de auditório, Cassino do Chacrinha; fazia várias brincadeiras com a plateia. Ele tinha as chacretes que, pelo que entendi, são as bailarinas. Ele divertia o povo de casa com cantores e jogava coisas para a plateia”. Um aluno questionou: “Professora, o que a palavra “fazia misérias” está fazendo no texto? Eu sublinhei para lhe perguntar”. Aproveitando a curiosidade do aluno, perguntamos: “Para você, o que ela significa nesse contexto?”. O aluno respondeu que não sabia; desse modo explicamos que pelo contexto no qual a palavra está inserida, remetem-nos a brincadeiras. Um aluno disse: “Pelo dicionário a palavra tinha vários significados como pobreza, mesquinha, penúria, infelicidade”. Partindo da inquietação do aluno, lançamos o questionamos a turma: Com os possíveis significados das palavras “misérias”, qual se ajustaria ao contexto do texto?

Como resposta, os alunos argumentaram: “Nenhum desses significados, pois como era um programa de televisão, ele fazia palhaçadas para divertir o público”. Outro pontuou: “Pelo texto, o que Chacrinha fazia, a tristeza nem chegava perto, pois jogar dinheiro jamais seria uma mesquinha, ele parece Silvio Santos”. Um aluno fez a seguinte observação: “Professora, uma das hipóteses da gente foi confirmada pela metade, pois tinha as dançarinas, acertamos (a sala aplaudiu); já em relação ao nome chacretes, não acertamos”.

Assim afirmamos, que estes fatos não faziam parte da época em que eles viviam; aproveitando, lembramos do Xou da Xuxa, no qual havia as Paquitas e os Paquitos. Logo após, foi realizada a leitura do segundo parágrafo, todavia, antes de iniciarmos fizemos uma antecipação: Será que no parágrafo a seguir vai aparecer o que é o fazer chacrinha? Os alunos se colocaram afirmando: “Estou esperando algo muito diferente do que trabalhar em sítio?”; uma aluna, muito segura, afirmou: “Gente chacrinha pode ser diminutivo de chácara”. Explicamos, portanto, que as respostas seriam respondidas na leitura do próximo parágrafo. Desse modo, procedemos a leitura do segundo parágrafo²⁴.

²⁴ idem

Leia o texto abaixo.

Fazer chacrinha

Márcio Cotrim

Os leitores não tão jovens sabem muito bem quem foi o Chacrinha, que marcou época com seu conhecido programa de TV Cassino do Chacrinha, líder de audiência durante anos. O animador, Abelardo Barbosa, fazia misérias no palco: jogava bacalhau na plateia, produtos de maquiagem e outras bugingangas, inclusive dinheiro em espécie, com a moldura de lindas garotas chamadas "chacretes". O prefixo do programa caiu no gosto popular: "Ô Terezinha, ô Terezinha, é um sucesso o Cassino do Chacrinha".

"Fazer chacrinha" virou sinônimo de bagunça festiva. Mas de onde vem a palavra chacrinha? Embora pareça ser o diminutivo de chácara, pequena propriedade rural, é mais correto relacioná-la ao sânscrito chakra, "roda", daí formar uma rodinha de pessoas para falar de algum assunto, para fofocar ou bater um papo animado. [...]

Lingua Portuguesa, Ano III, n. 26, 2007. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

No término da leitura do texto, os alunos ficaram eufóricos e começaram a falar: “Nossa previsão não tem nada a ver com o que foi dito”. Outro afirmou: “Aprendi o que é chácara”. Professora, olhe mesmo; no fim tudo, as coisas terminam em roda de conversa”. Então, afirmamos que palavras e expressões mudam de sentido, dependendo do contexto e da intenção do autor. Nessa oficina, pudemos notar muito bem essa ocorrência. Logo, partimos para a outra etapa, todavia, antes apresentamos aos alunos o texto na íntegra, conforme apresentado acima.

Passamos a descrever, em seguida, o próximo momento da oficina realizada

Estratégias usadas depois da leitura

Nesta etapa, apresentamos aos alunos o texto²⁵ com a questão completa

²⁵ idem

Leia o texto abaixo.

Fazer chacrinha

Márcio Cotrim

Os leitores não tão jovens sabem muito bem quem foi o Chacrinha, que marcou época com seu conhecido programa de TV Cassino do Chacrinha, líder de audiência durante anos. O animador, Abelardo Barbosa, fazia misérias no palco: jogava bacalhau na plateia, produtos de maquiagem e outras bugingangas, inclusive dinheiro em espécie, com a moldura de lindas garotas chamadas "chacretes". O prefixo do programa caiu no gosto popular: "Ô Terezinha, ô Terezinha, é um sucesso o Cassino do Chacrinha".

"Fazer chacrinha" virou sinônimo de bagunça festiva. Mas de onde vem a palavra chacrinha? Embora pareça ser o diminutivo de chácara, pequena propriedade rural, é mais correto relacioná-la ao sânscrito chakra, "roda", daí formar uma rodinha de pessoas para falar de algum assunto, para focar ou bater um papo animado. [...]

Língua Portuguesa, Ano III, n. 26, 2007. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

A expressão "caiu no gosto popular" tem o sentido de

- A) agradar ao público.
- B) divertir o público.
- C) interagir com o público.
- D) manipular o público.

Em seguida, solicitamos aos alunos que, de forma oral e resumida, falassem sobre o texto e, logo após, recapitulassem os objetivos que foram elencados no início da atividade e respondessem a questão. O aluno voluntário afirmou: "Reconhecemos que o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada expressão ou palavra pode realmente mudar como vimos: A expressão "caiu no gosto popular" tem o sentido de divertir o público, resposta é alternativa A. Já a palavra "miséria", que possui vários significados, mas no texto dá a ideia de brincadeira. Posso falar que aprendemos muito nessa oficina, pois não sabia que chacrinha significava roda de conversa". Agradecemos a participação dos discentes, e observamos que o resultado alcançado ultrapassou nossas expectativas.

Após essa atividade, passamos para a segunda oficina do descritor D-18.

5.2.2.2- Oficina 02 - Uma palavra e seus significados – Parte II

No quadro a seguir, apresentamos, de forma sucinta, os textos e as atividades trabalhadas no quarto momento da intervenção. Em seguida, explicamos o passo a passo da aula.

Quadro 12 - Oficina 02 com o descritor 18

Objetivos	Ações	Materiais
<p>✓ Trabalhar o descritor D-18</p> <p>✓ Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>✓ Identificar o efeito de sentido que decorre da escolha de uma palavra ou expressão.</p>	<p>Atividade 02 – 02 aulas</p> <p>✓ Desafio: Uma palavra vários significados; Quanto significados podem se obter com a palavra bola.</p> <p>✓ Leitura individual do texto.</p> <p>✓ Leitura compartilhada para levantamento das hipóteses.</p> <p>✓ Preenchimento do exercício</p> <p>✓ Correção coletiva e esclarecimento de dúvida e gabarito.</p>	<p>✓ Texto: O fim do mundo – Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>✓ Texto: Contar Estrelas – André Martim</p> <p>✓ Uso de dicionários</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Iniciamos a oficina apresentando uma atividade motivadora para a turma. A mesma tem como objetivo a inferência e a compreensão dos sentidos da palavra bola, em contextos diferenciados do cotidiano.

Nessa atividade²⁶ os discentes trabalharam com a palavra e os seus significados.

Desafio: Atividade motivadora

Explicação da atividade: Uma palavra vários significados; quantos significados podem obter com a palavra bola, dependendo do contexto de comunicação.

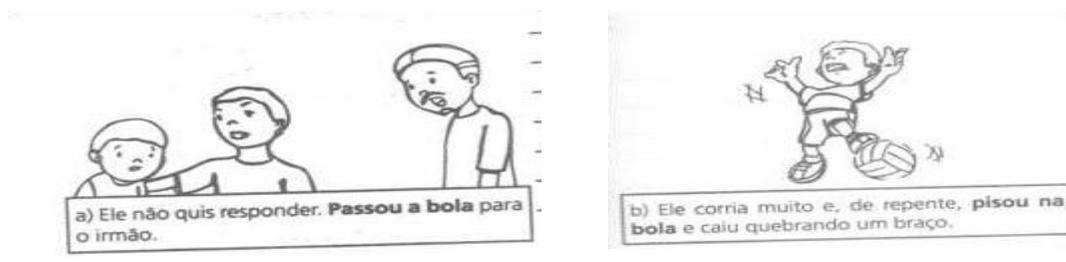
Ações:

- Dividir a turma em sete grupos para inferir e compreender os sentidos que a palavra bola pode assumir dependo do contexto do cotidiano.

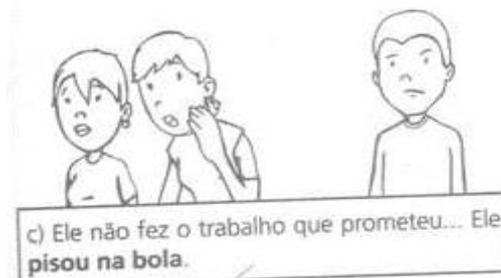
Debate dos resultados do grupo.

Na sequência, apresentamos aos alunos uma folha com as figuras abaixo e pedimos para que lessem cada uma delas e, em seguida, conversamos a respeito.

Figura 10: A palavras bola e seus significados



²⁶ Essa atividade foi retirada do livro Prova Brasil e Saeb – estratégias para desenvolver as capacidades avaliadas. Língua Portuguesa – 4º e 5º ano. Autores: Pilar Espí e Patricia Ester. Editora FAPI– 2014. p. 86-88



Ao entregarmos a folha aos alunos, eles logo disseram: o problema e a palavra bola não é? Por que está repetida? Porque tem demais essa palavra nos textos”. Logo, explicamos que não havia um problema a ser discutido, que esse termo poderia estar em todos os quadrinhos que não constituiria um erro. Explicamos que pretendíamos colaborar na busca da identificação do efeito de sentido que decorreu da escolha daquela palavra em cada quadrinho.

Diante disso, os alunos construíram as seguintes possibilidades de significado.

<p>a) Ele não quis responder. Passou a bola para o irmão.</p>	<p>b) Ele corria muito e, de repente bola e caiu quebrando um braço.</p>	<p>c) Ele não fez o trabalho que prometeu... Ele pisou na bola.</p>
<p>“Passou a culpa para o irmão. Olha a expressão do menino mais novo”.</p>	<p>“Pela associação de imagem com o texto, o menino realmente pisou no objeto”.</p>	<p>“Significa que ele vacilou, decepcionou”.</p>

		
<p>“Ela está tendo ideias, pensando. Na imagem tem um balão de pensamento”.</p>	<p>“De acordo com a expressão da mulher, ela está interessada pelo rapaz”.</p>	<p>“Como a senhora da foto tem uma idade avançada, ela confundiu a pessoa com o neto”</p>

Notamos que alguns alunos associaram a imagem ao texto para inferir o sentido, pois sinalizaram nos seguintes registros: “De acordo com a expressão da mulher, ela está interessada pelo rapaz.”; “Ela está tendo ideias, pensando. Na imagem tem um balão de pensamento.”

Outro aluno usou o conhecimento de mundo e as pistas existentes no texto para reconhecer o significado, vejamos: “Como a senhora da foto tem uma idade avançada, ela confundiu a pessoa com o neto.”

Oficina de leitura

Nesta aula, apresentamos aos alunos 02 (duas) questões que abordavam as habilidades necessárias, a serem desenvolvida no descritor D-18. Nela, buscamos priorizar o gênero conto, a fim de diversificarmos os textos que lhes foram apresentados.

Estratégias usadas antes da leitura:

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, lançando um questionamento sobre o título: “Para Contar Estrelas”. Alguma vez já contou estrelas? Será que há algo que nos ajude a contar as estrelas do universo?

Os alunos responderam dos seguintes modos: “Quando falta luz podemos ver e contá-las”. Outro colocou que: “O céu, do interior da minha avó, dá ver muitas estrelas, a gente só não conta, pois tenho medo de nascer verruga”. Uma aluna se posicionou assim: “Num vídeo do Youtube que assisti sobre as estrelas, falou que nos observatórios existe um aparelho para olhar as estrelas no universo”. A fim de incentivar o processo de criação de previsões, fizemos outra

pergunta para turma. Existe um profissional que observe as estrelas? Que aparelho eles podem usar no observatório?

Os alunos colocaram as previsões, dentre elas colocaram, na lousa, as que chamaram mais a atenção:

Profissional: Astronauta, cientista, piloto	Aparelho: Satélites, telescópio, lupas
--	---

Em seguida, foi apresentado o objetivo dessa atividade: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra. A partir da exposição do objetivo e das previsões, passamos para a leitura do texto para confirmarmos ou não as previsões levantadas.

Estratégias usadas durante a leitura- Oficina 2

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: sublinhado, ativação dos conhecimentos prévios, verificação das hipóteses, criação e respostas das perguntas. Para tanto, apresentamos o primeiro parágrafo do texto e perguntamos se as previsões foram confirmadas nesse trecho do texto:

Para Contar Estrelas²⁷

“Pai, como é que a gente conta estrelas do céu? Perguntou Lelê. O pai, baixando o jornal, foi logo fazendo pose de explicação.”

Após a leitura, os alunos frisaram o seguinte: “Nesse parágrafo, nossas previsões não foram confirmadas”. Outro aluno respondeu: “Veja que no texto diz que - o pai toma pose da explicação – então ele deve explicar”. Observamos que os alunos demonstram que já conseguem ver algumas pistas deixadas pelo autor do texto. Assim, lançamos para turma o questionamento: Será que no texto vai aparecer algumas palavras relacionadas ao estudo dos astros?

Antes de lermos o segundo parágrafo do texto, pedimos que eles sublinhassem as palavras ou expressões relacionadas à temática do texto. Em seguida, lemos o segundo

²⁷ DE MARTINI, André – Revista Nova Escola fevereiro/2009 – p.96

parágrafo. *Bem, existem equipamentos especiais para isso. Eles tiram fotos do céu e fazem medições. E tem o Hubble, que é o bambambã dos telescópios! Mas só os cientistas podem usá-lo. Então, cada um conta com o que tem na mão.*

Após a leitura, percebemos que alguns alunos conseguiram notar que existem vocábulos que estavam relacionados ao texto. Então, solicitamos que um aluno citasse quais vocábulos estavam relacionados ao tema do texto. Como resposta, afirmou: “Selecionei e sublinhei os seguintes: cientista, telescópio, céu”. Os alunos viram que “ao tomar posse da explicação”, que estava no primeiro parágrafo no qual o aluno levantou a hipótese, foi possível obter sua confirmação. Uma aluna questionou: “Professora o que significa a palavra bambambã?”. Lançamos o questionamento para a sala: O que a palavra bambambã pode significar no texto?

Como resultado, várias hipóteses foram escritas, na lousa, dentre elas: “Ele é o tal”; “Ele é o mais avançado”; e, “É o top”. Em seguida, foi pedido aos alunos que relessem a segunda linha, do segundo parágrafo:

“E tem o Hubble, que é o bambambã dos telescópios!”

Os alunos observaram que as previsões foram confirmadas. Então, seguimos para realizar o momento depois da leitura.

Estratégias usadas depois da leitura

Nesta etapa, apresentamos a questão completa aos alunos:

D-18 - SEDUCE-GO ————— QUESTÃO 01 —————

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Para Contar Estrelas²⁸

Pai, como é que a gente conta estrelas do céu? Perguntou Lelê. O pai, baixando o jornal, foi logo fazendo pose de explicação.

Bem, existem equipamentos especiais para isso. Eles tiram fotos do céu e fazem medições. E tem o Hubble, que é o bambambã dos telescópios! Mas só os cientistas podem

²⁸ Idem

usá-lo. Então, cada um conta com o que tem na mão.

O sentido que melhor expressa a palavra grifada é

- (A) o telescópio Hubble é bastante dispendioso.
- (B) o telescópio Hubble é o melhor dentre todos os telescópios
- (C) o telescópio Hubble é comercializado pelos cientistas.
- (D) o telescópio Hubble é um equipamento ultrapassado.

Na sequência, solicitamos um voluntário para resumir o texto, de forma oral e, logo após, confirmar se o objetivo que foi alcançado. O aluno as seguintes considerações: “Observamos que nesse texto uma palavra com bambambã esta relaciona ao significado o melhor, que é ser o TOP, que na atividade é alternativa B, assim atingindo o objetivo da atividade e vimos que nossa previsão da profissão que está ligada ao estudo dos astros são os cientistas que usam um telescópio para olhar as estrelas”. Outro aluno acrescentou: “Nós somos TOP”.

Em seguida, passamos para a segunda atividade da oficina. Nesta, trabalhamos o gênero reportagem, visando demonstrar que a utilização das estratégias de leitura em gêneros diferentes, possibilitará a consolidação das habilidades para a compreensão textual.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, com a motivação, para tanto, lançamos um questionamento sobre o título: Já ouviram falar em fim de mundo? Os alunos ficaram muito empolgados para discutir o tema e falaram sobre suas experiências com a temática. Dentre as inúmeras colocações, foram registradas no quadro as seguintes: “O fim do mundo é o fim das espécies”; “O dia da volta de Jesus” e, por fim, “Vamos desaparecer iguais aos dinossauros, extintos”. Observamos, nas falas dos discentes, a presença de discursos que passam do religioso ao científico. Na sequência, lançamos para a turma o seguinte questionamento: Quais as possíveis causas que levam a extinção de uma espécie?

Os alunos escreveram no quadro algumas hipóteses como por exemplo: a poluição de forma geral, a queda de um meteoro ou cometa, a bomba atômica e os desastres naturais. Em seguida, colocamos para a turma o objetivo da atividade: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra.

Com as possibilidades escritas e o objetivo exposto no quadro, informamos aos alunos que seria realizado a leitura do texto.

- ***Estratégias usadas durante a leitura:***

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, sublinhado, verificação das hipóteses, criação e respostas das perguntas. Assim sendo, questionamos a turma: Em que idade vocês tinham ao saber que existe a possibilidade do fim do mundo? Muito alunos se colocaram afirmando que, na idade aproximada entre 07 (sete) e 10 (dez) anos, sentiram medo ao ter conhecimento da expressão. Uma aluna comentou: “Nas aulas de Geografia, quando o professor fala sobre os desastres naturais como terremoto e tsunami, vemos um fim de mundo. Eu fico com medo”. Em seguida, realizamos a leitura do primeiro trecho do texto:

Fim do mundo²⁹

“Aos sete anos de idade, imaginei que ia presenciar a morte do mundo, ou antes, que morreria com ele.” (Carlos Drummond de Andrade)

Após a leitura, os alunos se colocaram afirmando: “Esse menino é muito corajoso, nem falou o que sente”. Intervimos lembrando que era o início da leitura. Desse modo, continuamos lançando a seguinte pergunta: Será que o próximo trecho relata a causa dessa morte do mundo? Os alunos se posicionaram com as seguintes previsões, as foram escrita no quadro como sendo possíveis causas. A poluição dos rios, mares e terra; Um choque de meteoros ou cometas na Terra; O aquecimento global. Com as previsões escritas, passamos a ler o próximo texto:

“Um cometa mal-humorado visitava o espaço.”

Das previsões apresentadas, a correta foi o choque do meteoro ou cometa. Uma vez confirmada, um aluno fez a seguinte intervenção: “Até agora, não mostrou data, pois vemos que antigamente as pessoas pensava neste dia”. Logo após, lançamos para turma os questionamentos: Será que no próximo trecho apresenta a data ou ano do fato? Que consequências teria para aquela criança esse fim de mundo? Quais sentimentos a criança deixa expresso no trecho?

Os alunos elencaram no quadro as seguintes possibilidades de hipóteses:

²⁹ Disponível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/blog/certaspalavras/?id=746167>. Acesso em:

Quadro 11 – levantamento de hipóteses dos alunos

Data/Ano	Consequências	Sentimentos
<ul style="list-style-type: none"> • 1.500 • 1.900 • 2.000 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos morreriam • Os pais não iriam trabalhar; • Não teriam escola nem dever de casa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Medo • Alívio • Alegria • Terror

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Prosseguindo, foi lido o trecho a seguir:

“Em certo dia de 1910, sua cauda tocara a Terra; não haveria mais aulas de aritmética, nem missa de domingo, nem obediência aos mais velhos. [...] Havia ainda a angústia da morte, o tranco final, com a cidade inteira (e a cidade, para o menino, era o mundo) se despedaçando – mas isso, afinal, seria um espetáculo.”

Após a leitura, os alunos perceberam que algumas previsões foram confirmadas, a exemplo da consequência do fim do mundo: Não teria escola e deveres escolares e o ano citado foi 1900. A seguir, fizeram inferências como: “Minha mãe falou que na passagem do ano 2000, ficou com medo pois pensava que o mundo ia se acabar”. Outro aluno falou que teve o seguinte conhecimento: “teve um do calendário Maia, o mundo ia acabar em outubro do ano 2014, acho!”. Outro se posicionou falando: “Professora, eu entendi que no menino expressava vários sentimentos, dependendo do trecho, pois aqui nessa frase - mas isso, afinal, seria um espetáculo- olha o mas aí, não dá ideia de contrário. Por isso vejo alívio e curiosidade. É um tempo de medo, angústia, mas tem a curiosidade.”

Diante do exposto, esclarecemos que a fala do aluno estava correta, e que o descritor em foco apresenta essas peculiaridades, ou seja, a palavra ou expressão assume sentidos diversos,

dependendo do contexto. Como resultado, lançamos para a turma o questionamento a seguir: Será que no texto podemos ver os sentimentos citados pelo colega, que façam relação com o da personagem? Os alunos responderam com as seguintes observações: “Acho que no próximo trecho, que para variar é o fim do texto” e, “Concordo com você no fim tudo fica claro”. Logo após, passamos a ler o próximo trecho:

Preparei-me para morrer, com terror e curiosidade.

Os alunos observaram que no fechamento do texto, tudo se concretiza. Assim sendo, passamos para próxima etapa.

- ***Estratégias usadas depois da leitura:***

Nesta etapa, apresentamos a questão proposta na atividade abaixo:

D-18 - SEDUCE-GO ————— QUESTÃO 02 —————

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Fim do mundo³⁰

Carlos Drummond de

Andrade

Aos sete anos de idade, imaginei que ia presenciar a morte do mundo, ou antes, que morreria com ele. Um cometa mal-humorado visitava o espaço. Em certo dia de 1910, sua cauda tocava a Terra; não haveria mais aulas de aritmética, nem missa de domingo, nem obediência aos mais velhos. [...] Havia ainda a angústia da morte, o tranco final, com a cidade inteira (e a cidade, para o menino, era o mundo) se despedaçando – mas isso, afinal, seria um espetáculo. Preparei-me para morrer, com terror e curiosidade.

³⁰ Disponível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/blog/certaspalavras/?id=746167>. Acesso em: 12/05/2020

Em seguida, foi proposta a leitura e resolução da questão³¹³² abaixo:

O sentimento expresso no trecho “não haveria mais aulas de aritmética, nem missa de domingo, nem obediência aos mais velhos” era de:

- (A) êxtase porque tudo iria mudar muito no futuro.
- (B) curiosidade porque não se sabia claramente como seria o futuro.
- (C) surpresa com as várias mudanças previstas para o futuro.
- (D) alívio porque alguns deveres não existiriam no futuro.

Nesta etapa, solicitamos a um aluno que resumisse oralmente o texto e descrevesse o objetivo que foi elencado no início da atividade. O aluno elaborou as seguintes considerações: “O texto o fim do mundo, já cria em nós um medo e uma expectativa do que vai ocorrer. Uma criança de 7 anos recebe a notícia e fica sentindo várias coisas como medo, angústia, terror e curiosidade. Percebemos que na confusão das emoções, a personagem se sentia aliviada por não ter mais tarefa de qualidade nenhuma para fazer. Que podemos dizer que a resposta certa é a alternativa D”. Concluída a participação, agradecemos e observamos que o resultado ultrapassou as expectativas.

Passemos para a última oficina, referente ao descritor D-18

5.2.2.3 Oficina 03 - Uma palavra e seus significados – Parte III

No quadro, a seguir, trazemos de forma objetiva os textos e as ações realizados no quinto momento de intervenção. Apresentamos apenas um texto para trabalharmos as estratégias de leitura. Em seguida, explicaremos o passo a passo da aula:

31 Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzcXI6cDNVUXVvS00/edithttps://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>. Acesso em: 03/10/2019

Quadro 13 - Oficina 03 – Descritor 18

Objetivos	Ações	Materiais
<p>✓ Trabalhar o descritor D-18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p>	<p>Vamos ao dicionário? Procurar no dicionário quais sentidos o verbete burro pode assumir. Duração: 05 minutos</p> <p>Texto : Os burros são burros? Atividade com a utilização do dicionário.</p>	
<p>✓ Identificar o efeito de sentido que decorre da escolha de uma palavra ou expressão.</p>	<p>✓ Leitura individual do texto. ✓ Leitura compartilhada para levantamento das hipóteses. ✓ Resumo. ✓ Preenchimento do exercício. ✓ Correção coletiva e esclarecimento de dúvida e gabarito.</p>	<p>✓ Texto: Os burros são burros. ✓ Uso de dicionários</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Iniciamos a oficina, propondo uma atividade motivadora para a turma, objetivando compreender que uma palavra assume determinado significado de acordo com o contexto e a

intenção do autor. Nessa atividade³³ os alunos foram motivados a procurar no dicionário os possíveis significados que a palavra burro pode assumir, para tanto, utilizamos dicionários na realização da atividade.

Com o tempo determinado de 05 minutos, os alunos dirigiram-se a mesa e procuraram os significados da palavra burro, no dicionário. Informamos que receberia aplausos, aquele que escrevesse primeiro no quadro. A escolha do estudo do verbete foi necessária, devido aos usos dos significados utilizados na atividade posterior. Assim sendo, o aluno que recebeu aplausos escreveu no quadro os seguintes significados: Burro: 1 - animal usado para trabalhos pesados; 2- Pessoa pouco inteligente, ignorante.

Oficina de leitura

Neste momento da aula, utilizamos uma folha com 05 questões contemplando as habilidades a serem desenvolvida no descritor D-18.

Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento denominado antes da leitura, trabalhando as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios e a construção de previsões e hipóteses, a partir do título. No que diz respeito à motivação, iniciamos lançando um questionamento sobre o título: Será que os burros são realmente burros?

Os alunos se colocaram com as seguintes observações: “Professora eles não são burros, eles são mais inteligentes que determinadas pessoas existente no mundo”; “Eles são burros sim, porque quando não querem eles nem saem do lugar” e, “O que faltou no burro foi beleza para compensar a teimosia”. Em seguida, passamos para a leitura do texto, observando o seguinte objetivo: reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada expressão.

Estratégias usadas durante a leitura

³³ Essa atividade foi retirada do livro Prova Brasil e Saeb – estratégias para desenvolver as capacidades avaliadas. Língua Portuguesa – 4º e 5º ano. Autores: Pilar Espí e Patricia Ester. Editora FAPI – 2014 – o texto o “ Os burros são burros” foi retirado do livro, Todavia, a interpretação do texto foi criada, especificamente, para esta pesquisa, pela professora-pesquisadora

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: resumir, sublinhar, verificar as hipóteses, criar e responder perguntas. Assim, fizemos a leitura do primeiro parágrafo.

*Por que os burros são burros*³⁴

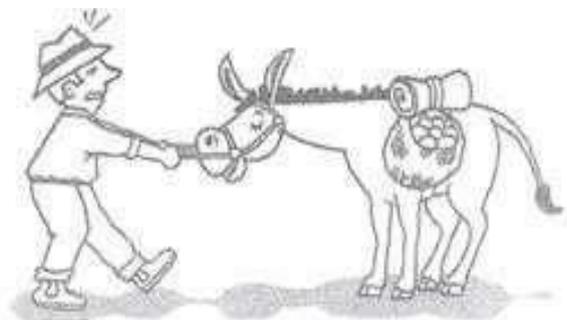
Muito pelo contrário. São considerados até mais inteligentes que os cavalos e são cheios de personalidade.

Após a leitura, percebemos que a previsão do aluno já foi confirmada, no que diz respeito à inteligência do animal. Um aluno perguntou: “Professora eu sublinhei a palavra personalidade, pois lembrei que são características marcantes que as pessoas possuem.” Outro aluno perguntou: “Então faz sentido dizer, que a qualidade que diferencia o burro e o cavalo seria o ato de empacar?”. Respondemos que poderia ser uma das diferenças. A aluna questionou: Por que será que isso acontece?”. Outra fez um resgate da atividade motivadora: “Professora, esqueceram de mencionar no texto, que às vezes, as pessoas que não sabem ler são chamadas de burras”. Explicamos que esse tipo de referência não pode ser utilizado, devido ao fato de apresentar o sentido de ofensa. Além do mais, fiz referência ao fato de que muitas pessoas não tiveram oportunidade de estudar, pois tinham que ajudar a compor o orçamento familiar. Continuamos lançando o seguinte questionamento para a turma: Por que será que os burros empacam? Os alunos fizeram as seguintes previsões: “Como são animais que levam carga pesada eles cansam e param.” Outro aluno falou: “Se empacar é parar, então eles têm vontade própria?”. Outro, exclamou: “Burro é burro mesmo! Professora”. Passamos, então a leitura do 2º e dos 3º parágrafos.

³⁴ Idem

É muito provável que a fama do burro venha do seu hábito de empacar.

O que pouca gente sabe é que os burros empacam simplesmente porque querem parar naquele determinado momento.



Com a leitura do parágrafo, foram respondidas as previsões. Desse modo, pedimos ao aluno para recapitular, de forma breve, a leitura realizada até o momento: “No texto já foi colocado que os burros são mais inteligentes que os cavalos, possuem uma personalidade forte e tem como qualidade o empacar”. Partindo das falas dos alunos, propomos uma antecipação: Será que o burro só faz o que ele quer?

Os alunos fizeram suas previsões: “A gente não fazemos o que queremos, imagina um burro”. Outro explicou: “Veja que o texto deixa claro que o burro tem uma personalidade forte”. Outro aluno concordou o colega: “concordo com A, pois uma qualidade desse animal é o empacar”. Continuando, passamos a ler os dois últimos parágrafos:

Logo, quando mandamos o burro andar e ele não sai do lugar, não é porque é burro e não entende o que estamos falando.

Na verdade, ele está fazendo o que ele quer e não o que nós queremos.

Disponível em: http://www.caocidadao.com.br/curiosidades_animais.php. Acesso em: 9 out. 2010.

Notamos que as previsões foram confirmadas. Os alunos gostaram bastante da leitura, pois descobriram que os burros empacam, ou seja, eles fazem demonstram ter vontade e desejo de que sejam cumpridas. Em seguida, realizamos o momento depois da leitura.

Estratégias usadas depois da leitura

Nesta etapa, apresentamos à turma as questões relativas ao texto que vínhamos

interpretando³⁵:

1-A palavra “empacar” pode ser substituída no texto sem sofrer alteração de sentido pela opção:

- a. unir
- b. teimoso
- c. parar
- d. continuar

2- Na expressão “Ganhou dinheiro pra burro.” A palavra ou expressão pode assumir que sentido:

- a. Sujeito ignorante.
- b. Animal quadrúpede.
- c. Muito, excessivo.
- d. pouco, escasso.

3- Há no texto uma palavra, na qual, o verbete burro assume o sentido oposto, marque a opção correta:

- a. Personalidade
- b. Momento
- c. Contrário
- d. Inteligente

4- Assinale a opção que confirma a seguinte afirmação: “Os burros possuem a fama de não serem inteligente”.

³⁵ Essa atividade foi retirada do livro Prova Brasil e Saeb – estratégias para desenvolver as capacidades avaliadas. Língua Portuguesa – 4º e 5º ano. Autores: Pilar Espí e Patrícia Ester. Editora FAPI – 2014 – o texto o “ Os burros são burros” foi retirado do livro, Todavia, a interpretação do texto foi criada, especificamente, para esta pesquisa, pela professora-pesquisadora

- a. () Os burros empacam.
- b. () São animais velhos.
- c. () São animais que não possuem beleza admirável.
- d. () Os burros são considerados animais míticos.

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que resumissem brevemente e, oralmente, o texto. O aluno se prontificou: “Nesse texto podemos afirmar que aprendemos uma palavra dependendo do contexto pode assumir diferentes significados. A palavra burro pode assumir, dependendo do contexto, os seguintes significados: Ganhou dinheiro pra burro – como muito excessivo; pode assumir sentido oposto como inteligente, como percebemos no texto, na primeira linha. Aprendemos que os burros empacam, pois sua espécie tem essa qualidade”. Agradamos a participação do aluno e consideramos que os resultados obtidos ultrapassaram as expectativas, uma vez que eles fizeram inferências, reconheceram o sentido dentro do contexto, além de estabelecerem relações em vários aspectos do texto.

Concluída a etapa, passamos para o próximo tópico, no qual foi descrito as análises dos dados coletados na avaliação diagnóstica final, a qual teve como objetivo a observação e a reflexão acerca dos resultados obtidos.

5.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL – TRAÇANDO UM NOVO PERFIL DE LEITOR

A Avaliação Diagnóstica Final, última etapa da finalização do Plano de Intervenção, foi aplicada à turma, na semana seguinte, após a finalização das oficinas. Teve como objetivo avaliar a compreensão leitora dos alunos, após a execução das oficinas de leitura desenvolvidas com o descritor D-17 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, e o D-18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; os quais compõem o tópico V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido da Prova Brasil/SAEB.

Assim como na Avaliação Diagnóstica Inicial, a Avaliação Diagnóstica Final constou de um simulado composto de 10 (dez) questões objetivas de múltipla escolha, permitindo assinalar apenas uma alternativa, conforme consta do Apêndice B. A avaliação foi realizada no período da tarde, das 13h30min às 15h30min, por considerarmos que nos momentos iniciais os alunos estão mais concentrados para realizar avaliações.

Compareceram à avaliação os 20 alunos matriculados na turma, portanto, todos os que

realizaram a primeira avaliação diagnóstica. A avaliação teve como objetivo verificar se as oficinas realizadas, com a turma, contribuíram com o desenvolvimento das habilidades necessárias para o bom desempenho em leitura, especificamente quanto aos descritores trabalhados D-17 e D-18. Na ocasião, os discentes demonstraram muito empenho e concentração para responder a avaliação.

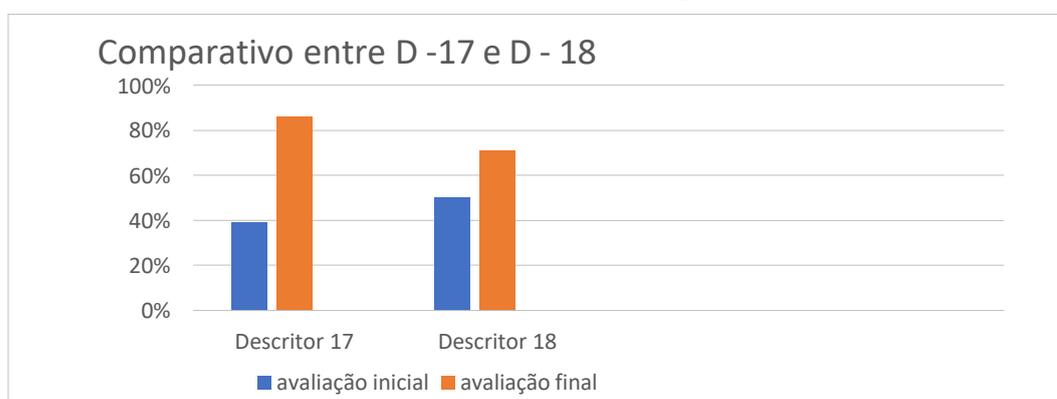
O processo de avaliação transcorreu de forma tranquila, de modo que a inquietação retratada na primeira avaliação não parecia se fazer presente naquele momento; talvez porque, nesse momento, além de já conhecerem o tipo de avaliação que fariam, também haviam estudado para responder as questões solicitadas. Assim, o que se observou foi um quadro de concentração e empenho por parte dos alunos, com alguns, inclusive, fazendo sinal de positivo (levantando o polegar para cima) para a professora- pesquisadora, para demonstrar que estava tudo bem.

Dentro do horário estabelecido, ou seja, 2 horas-aulas, os alunos entregaram a atividade e revelaram estar ansiosos pelo resultado do que eles chamavam de “simulado.”

5.3.1 -Análise e discussão dos resultados

A correção da Atividade Diagnóstica Final nos levou a entender que as oficinas de intervenção em leitura contribuíram, decisivamente, para o desenvolvimento das habilidades dos discentes, em relação ao reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, correspondente ao descritor D-17; bem como em relação ao reconhecimento do efeito de sentido, decorrente de escolha de uma determinada palavra ou expressão, referente ao descritor D-18, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Resultado Comparativo



Conforme se pode observar, no gráfico acima, após a realização das oficinas de intervenção, os alunos obtiveram um percentual de acertos de 87%, em relação ao descritor D-17 e um percentual de acertos de 67% em relação ao descritor D-18. Vejamos agora a comparação dos resultados obtidos pelos alunos.

Considerando os percentuais expostos no gráfico acima, observamos que, em relação ao descritor D-17, a quantidade de acertos, na avaliação inicial, aumentou de 39% para 87%, na avaliação final. Dessa forma, os dados revelam que o desempenho dos discentes foi muito expressivo e significativo, constatando que o desenvolvimento da habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações foi parcialmente consolidado. Nas oficinas realizadas, observamos que, gradativamente, os alunos perceberam que o uso da pontuação não ficou restrita à função gramatical, acumulando a função de elemento significativo na construção de sentido.

No que se refere ao descritor D-18, o resultado da avaliação inicial foi de 50% de acertos. Todavia, após as oficinas e o trabalho realizado a partir das necessidades dos discentes, constatamos na avaliação final, que os alunos tiveram um avanço, alcançando, assim, o resultado obtido foi de 71%. Nesse sentido, o resultado da avaliação final demonstra que os alunos compreenderam a necessidade de fazer a relação de reconhecimento do efeito de sentido, decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Embora mesmo com o avanço, os discentes apresentaram dificuldade em entender que a escolha de determinada palavra ou expressão parte do objetivo que o emissor deseja para alcançar o efeito desejado no enunciado. Cabe ressaltar que o efeito de sentido sempre dependerá do contexto enunciativo e da situação comunicativa.

Vejamos, a partir deste momento, qual o índice de acertos por questão e por aluno, para que possamos fazer uma análise mais apurada dos dados.

5.3.1.1- Discussão dos dados relativos ao descritor D - 17

O descritor D-17, como já informado anteriormente, refere-se à identificação do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações. Desse modo, o aluno deveria ser capaz de reconhecer que a pontuação tem outras funções dentro do texto, além das gramaticais, uma vez que assume funções de recursos expressivos, os quais, se usados corretamente, podem

assumir vários sentidos. Daí a importância do estudo da pontuação nas duas vertentes. Por outro lado, as outras notações são também responsáveis pela construção do sentido nos textos, como o negrito, o itálico, a caixa alta, os parênteses, os colchetes e vários tipos de fontes. Sabendo disso, o aluno poderá usar das mais diversas estratégias como inferências, antecipações e conexões com os conhecimentos pré-existentes, além de atualizações para atingir um nível de compreensão textual que ultrapasse a decodificação.

Sob o ponto de vista dos erros e dos acertos de cada questão, a tabela a seguir ilustra melhor essa questão. Vejamos:

Tabela 2 - Percentuais de acertos e de erros em relação ao descritor D-17

Descritor 17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações		
Questões	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Questão 01	65% (13 alunos)	35% (07 alunos)
Questão 02	100% (20 alunos)	00% (00 alunos)
Questão 03	95% (19 alunos)	05% (01 alunos)
Questão 04	75% (15 alunos)	25% (05 alunos)
Questão 05	100% (20 alunos)	00% (00 alunos)

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como é possível observar, o maior índice de acertos dos alunos diz respeito às questões 02 (dois), 03(três) e 05 (cinco), cujos textos utilizados como referência para a interpretação foram, respectivamente, a tirinha “Piratas do Tietê”, de Laete (2000), o fragmento da notícia retirada da revista Ciência Hoje (2007) e a tirinha do “Menino Maluquinho”, de Ziraldo (2008), conforme consta do Apêndice B. Esses gêneros são bastante trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa; inclusive, notamos que os alunos revelam interesse pela leitura desses textos. Por outro lado, o índice menor de acerto, por parte dos alunos foi em relação às questões 01 (um) e 04 (quatro), as quais se referem, especificamente, ao poema “Seiscentos e sessenta e seis”, do autor Mario Quintana, e “Perigo Alado”, de Gonzalo Ferreira da Silva

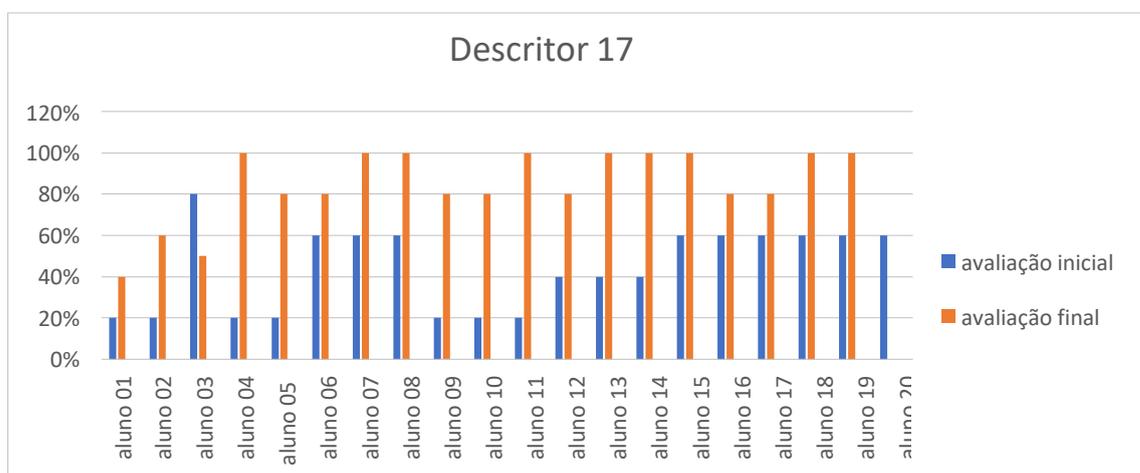
É curioso observar que ambos se tratam de textos literários que apresentam uma

linguagem mais subjetiva e têm, entre suas características, segundo Domício Proença Filho (2007), a complexidade da linguagem, pois a semântica e as regras gramaticais, nesses textos, muitas vezes são subvertidas; a multissignificação, que possibilita variadas interpretações, uma vez que o senso estético bem como o repertório cultural do leitor serão essenciais na atribuição de sentidos ao texto; a conotação, que possibilita um sentido figurado e simbólico a partir do emprego de figuras de linguagem e de sintaxe; a liberdade na criação, que possibilita ao autor do texto afastar-se dos padrões convencionais de uso da língua, criando novas maneiras de expressão; e a variabilidade, que aponta para o fato de que, na linguagem literária, acontecem mudanças culturais, as quais podem ser também observadas no discurso individual e no discurso cultural dos sujeitos.

Foi importante ter diagnosticado tais dados; assim, pudemos buscar compreender as dificuldades que os discentes enfrentam em relação à interpretação do texto literário.

Vejamos, a seguir, o resultado obtido por cada aluno, na avaliação diagnóstica final, em relação à avaliação diagnóstica inicial, no que diz respeito ao descritor D-17

Gráfico 4 - Avaliação do descritor – D 17



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No gráfico acima, observamos que os dados expõem um resultado bastante promissor. Revelam um crescimento ascendente e expressivo, referente ao descritor trabalhado: D – 17. Como resultado, os alunos colaboradores deixaram expressos que, gradativamente, foi construído a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Desse modo, as oficinas de intervenção, ministradas pela professora pesquisadora, serviram para ampliar e concretizar as estratégias de leitura, deixando de ser

accessórias para se constituir em procedimento constitutivo do ato de ler.

Conforme o gráfico 01 (um), os alunos A04, A07, A08, A11, A13, A14, A15, A18, A19, A20 apresentaram os seguintes índices na avaliação inicial: 20%, 60%, 60%, 20%, 40%, 40%, 60%, 60%, 60%, 60% e passaram para um índice de 100% de acertos na avaliação final. Destacamos, especialmente, o aluno 04 que obteve, inicialmente, 20% de acertos e, devido à presença nas oficinas e a interação com a turma e a professora, durante as explicações e soluções de dúvidas, atingiu 100% de acertos. Neste aluno, a habilidade foi consolidada e a compreensão leitora teve excelente resultado; deixando-nos satisfeitas com a conquista do aluno.

Observamos que 07 (sete) alunos: A 05, A 06, A 09, A 10, A 12, A 16, A 17, os quais na avaliação inicial obtiveram 20%, 60%, 20%, 20%, 40%, 60%, 60%, respectivamente, elevaram seus percentuais para 80 % de acertos no diagnóstico final. Os dados apontam que o resultado apresentado se classifica como sendo um ótimo desenvolvimento da habilidade de reconhecer o efeito de sentido, decorrente do uso da pontuação e outras notações.

Notamos que os alunos A 01, A 02, os quais, na avaliação inicial, tiveram um índice de 20% de acertos, duplicaram os índices, na avaliação final, passando para 40% e 60%. Sendo um índice de bom aproveitamento, pois conseguiram vencer algumas dificuldades para iniciar a caminhada para a aquisição da compreensão leitora.

Por outro lado, também nos chamou atenção o decréscimo do aluno A 03 que, na avaliação inicial, obteve o índice de 80% de acerto, retrocedendo para 60% de acertos. Apesar da queda de percentual, ele conseguiu um bom índice de aproveitamento, entendemos que se faz necessário compreender o motivo desse percentual de acertos na avaliação final, os quais podem se relacionarem tanto fatores externos, quanto a alguma situação de falta de aprendizagem não identificada no decorrer do processo.

Ao analisarmos os dados referentes a esse descritor, conseguimos observar um crescimento expressivo após as oficinas de leitura. Como resultado, o rendimento foi ampliado, houve uma melhora na assimilação e no reconhecimento do efeito de sentido do uso da pontuação dentro do texto, ultrapassando o sentido gramatical e apontando para a função discursiva e expressiva. Diante do exposto, consideramos os resultados obtidos como sendo uma superação e uma conquista dos alunos; a partir disto, o caminho que trilharem, em busca da compreensão leitora, será seguro, pois suas habilidades foram ampliadas.

5.3.1.2. Discussão dos dados relativos ao descritor D - 18

O descritor D-18 estabelece que o aluno reconheça o efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão, ou seja, requer que o aluno possua a habilidade de inferir quanto ao sentido de uma palavra ou expressão, fazendo conexões com os conhecimentos já adquiridos, além de unir as informações que estão no texto. Assim, sendo capaz de utilizá-los para compreender o texto.

Sob o ponto de vista dos erros e acertos de cada questão, a tabela a seguir ilustra melhor essa situação. Vejamos:

Tabela 3 - Percentuais de acertos e erros em relação ao descritor D-18

Descritor 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente de escolha de uma determinada palavra ou expressão		
Questões	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Questão 06	75% (15 alunos)	25% (05 alunos)
Questão 07	100% (20 alunos)	00% (00 alunos)
Questão 08	60% (12 alunos)	40% (08 alunos)
Questão 09	60% (12 alunos)	40% (08 alunos)
Questão 10	60% (12 alunos)	40% (08 alunos)

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

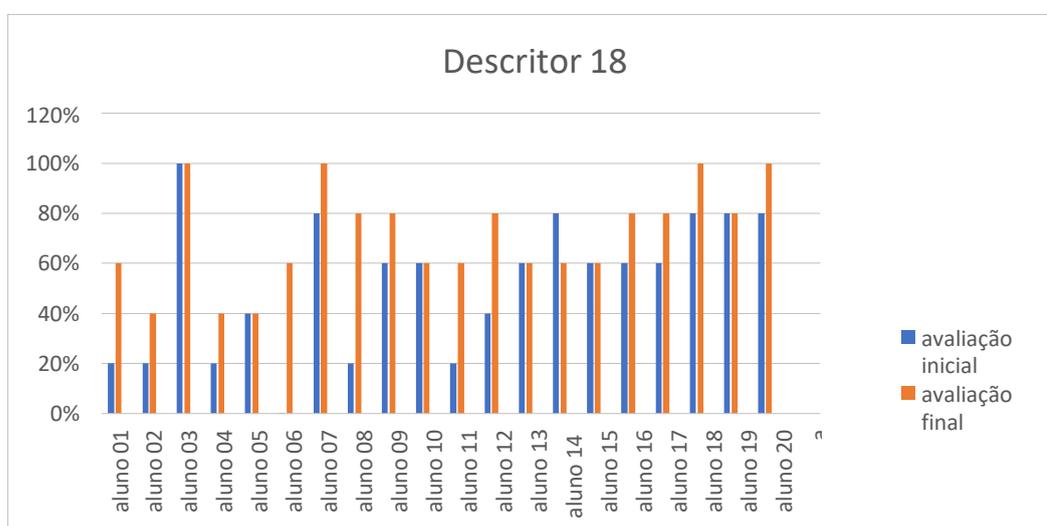
De acordo com a tabela, o maior índice de acertos dos alunos diz respeito às questões 06 (seis) e 07 (sete), cujos textos base para interpretação foram, respectivamente, a crônica “o fim do mundo”, de Carlos Drummond (1962), e a campanha publicitária veiculada pela Folha do Povo, do Mato grosso do Sul (2001), conforme consta do Apêndice B. Por outro lado, o índice menor de acerto por parte dos alunos foi em relação às questões 08 (oito), 09 (nove) e 10 (dez), que se referem, respectivamente, ao soneto 11 “Luiz Vaz de Camões”, de Neologismo Manoel Bandeira (1970), e o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector (2016).

Mais uma vez, observamos que os alunos apresentaram menor índice de acertos em relação a textos literários, os quais, conforme já apontamos, fazem uso de recursos linguísticos

diferenciados para a construção de uma linguagem completamente distinta da que utilizamos em nosso cotidiano, dada sua complexidade, multissignificação, sentido conotativo, variabilidade, entre outras características (PROENÇA FILHO, 2007). Tal fato revela a necessidade de trabalharmos com os alunos as especificidades da linguagem literária, através da leitura e interpretação de textos literários.

Vejamos, a seguir, qual o resultado obtido, por cada aluno, na avaliação diagnóstica final em relação à avaliação diagnóstica inicial, no que diz respeito ao descritor D-18.

Gráfico 5 - Avaliação do descritor D-18



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como resultado da leitura do gráfico 2, verificamos que os alunos obtiveram, nesse descritor, um desempenho significativo, se compararmos a avaliação diagnóstica inicial e final, mesmo após as oficinas realizadas. Observamos que esse pequeno crescimento nos índices revela que houve aprendizagem, no que se refere à habilidade de inferir o sentido adquirido pela palavra no texto.

Identificamos que os alunos A03, A19 mantiveram os percentuais, respectivamente, de 100% e 80% de acertos nesse descritor; desse modo, os dados demonstram que os alunos consolidaram a habilidade de reconhecer o efeito de sentido que uma palavra ou expressão pode assumir no texto. Quanto ao aluno A 06, este merece destaque, pois, na sua avaliação inicial, obteve o índice de 0% de acertos. Todavia, sua dedicação e participação nas oficinas possibilitou que seu índice aumentasse para 60% de acertos. Desse modo, podemos considerar

um bom índice, em relação ao desenvolvimento da habilidade que esse descritor requer.

Observamos que os alunos A09, A10, A16 e A17, que na avaliação inicial obtiveram 60% de acertos, apresentaram um crescimento de 20%, totalizando um índice de acerto 80%. Este é um nível elevado de acertos, em relação ao descritor D-18, demonstrando que existe um ótimo domínio da habilidade de inferir o sentido que a palavra ou expressão adquiriu no texto. Diferente dos alunos A 02 e A 04, que em sua avaliação inicial obtiveram 20% de acertos, todavia evoluíram para 40% de acertos na avaliação final. Este é considerado um baixo índice de aproveitamento, ainda assim, houve um crescimento bastante discreto dos resultados obtidos por esses alunos.

Como mostra o gráfico, os alunos A01, A08, A11, A12, obtiveram na avaliação final, respectivamente, os seguintes índices: 20%, 20%, 20% e 40%, entretanto, na avaliação diagnóstica final conseguiram duplicar ou até mesmos triplicar seus acertos, como mostram os números: 60%, 80%, 60%, 80%, respectivamente. O aumento foi expressivo, assim podemos afirmar que a compreensão leitora foi ampliada, de modo satisfatório, por esses alunos nesse descritor.

Houve 06 (seis) alunos que mantiveram seus índices de acertos sem alteração; todavia, podemos justificar esses dados de 03 formas: a) O aluno A05 obteve 40% de acertos em suas avaliações (inicial e final); isto porque nas oficinas realizadas, ele não conseguia fazer a relação das inferências necessárias para elencar o sentido atribuído no texto; b) Os alunos A13 e A 15 obtiveram 60% de acertos, tendo uma compreensão muito boa do descritor, no entanto, apresenta dificuldades nos aspectos de relacionar as pistas deixadas pelo autor do texto e as inferências; C) Os alunos A07, A18, A20 mantiveram um índice elevado de acerto, consolidando a habilidade referente a esse descritor.

Em relação ao aluno A14, percebemos uma queda no índice de acertos, saindo de 80% (na avaliação inicial) para 60% (na avaliação final). Ao observamos as respostas dadas na avaliação final, percebemos não observou a alteração de significado da palavra ou expressão no texto, por isso a queda do índice.

A partir dos dados analisados, referente a estes descritores, observamos um aumento expressivo nos índices de acertos, registrando que os alunos consolidaram a habilidade parecem estar capacitados para reconhecer quais expressões, palavras, pontuação ou outras notações criaram o sentido em jogo; além de fazer inferências a intencionalidade da escolha por parte do autor. Assim, o aluno munido das estratégias de leitura pode se tornar um leitor proficiente.

Diante do exposto em relação aos resultados obtidos pelos alunos nos descritores D-17

e D-18, observamos que houve um crescimento gradual dos discentes em relação aos descritores trabalhados e, em consequência, a compreensão leitora ultrapassou nossas perspectivas e assim os alunos tornaram-se leitores proficientes. Consideramos, portanto que o Plano de Intervenção Pedagógica contribuiu de forma positiva, uma vez que o comportamento dos alunos, durante e após as oficinas realizadas, apresentaram mudanças significativas, principalmente em relação ao ato de ler. Identificamos que sublinham as partes que lhe ajudam na compreensão, levantam hipóteses, criam perguntas, escolhem estratégias diversas para chegar ao objetivo e, assim, alcançarem a compreensão textual.

Passemos, em seguida, para o próximo capítulo, no qual teceremos as considerações finais sobre a pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os passos dados caminhada dado, é normal que no fim relembremos o começo, os objetivos que nos motivaram a caminhar. Fazendo esse retorno, revejo o objetivo que norteou a pesquisa: possibilitar ao educando a ampliação da competência leitora a partir do ensino das estratégias de leitura. Para tanto, fundamentamo-nos em: Leffa (1996), Menegassi (2005), Solé (1998), Boruchovitch (2006, 2013), Kleiman (2004), Tomintch (2007), Koch e Elias (2015) e Bakhtin (1997), dentre outros que entendem a leitura como espaço de interação.

Temos em mente nesta pesquisa não é um amontoado de índices (acertos e erros), todavia, um meio para detectamos as dificuldades dos alunos e, assim, fundamentarmos toda a ação pedagógica, por meio de um trabalho interventivo, que busque auxiliar os alunos a superarem seus obstáculos e a consolidarem suas habilidades ou aprendizagem. Sabendo disso, montamos o Plano de Intervenção Pedagógica em 03 (três) partes: Avaliação diagnóstica Inicial, o Plano de Ação e Avaliação Final.

Inicialmente, tivemos que avaliar para identificar o grau da compreensão leitora dos alunos. Dessa forma, aplicamos a avaliação diagnóstica inicial, elaborada de acordo com a Matriz de Referência da Prova Brasil / Saeb, tomando como foco o tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, e mais especificamente os descritores: D-17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, e o D-18

Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Optamos por esses descritores, pois notamos que, em exercício de sala de aula, os

alunos apresentavam dificuldades na prática de inferir o sentido que a pontuação, uma palavra ou expressão assumia no texto. Por isso, o interesse de estudá-los.

Após a aplicação da avaliação inicial, percebemos que os índices revelaram o que já tínhamos observado em sala, os acertos de 39%, obtidos no descritor D-17 (considerado baixo), e 50% referente ao descritor D-18.

Com os dados em mãos, traçamos as ações Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) visando desenvolver a compreensão leitora, através do ensino das estratégias de leitura. As oficinas de leitura foram planejadas, visando uma maior interatividade entre a professora e os alunos. Nas realizações das oficinas, observamos que dificuldades começaram a aparecer como: reconhecer o sentido da pontuação, ultrapassando o sentido gramatical; fazer as conexões entre os conhecimentos antigos e os novos; acionar os conhecimentos prévios e relacioná-los ao significado literal da palavra.

Ao longo do percurso também notamos os progressos, os alunos foram se aprimorando e utilizando estratégias como: criar perguntas e formular respostas, fazer inferências, antecipações, recapitular, resumir, estabelecer previsões e verificá-las, sublinhar, selecionar. Assim presenciamos alunos, bastante tímidos anteriormente, adotarem comportamentos diferenciados, através dos quais foram possíveis com o trabalho com as estratégias de leitura é muito gratificante, possibilitando-nos observar o caminho trilhado pelo discente, na construção da compreensão leitora.

Como a aplicação das oficinas, observamos que a mudança de foco das aulas de Português, adotando o desenvolvimento das habilidades de leitura, através das estratégias de leitura, permite avanços significativos no desempenho dos alunos. Entretanto, isto não significa que devemos abandonar determinadas práticas, porém, adaptá-las para que o ensino de Língua faça sentido para os alunos.

Consolidado o Plano de Ação, realizamos a avaliação final com os mesmos descritores da primeira avaliação. Os avanços citados anteriormente foram constatados, quando comparamos os dados obtidos. Vejamos, no descritor D-17 saímos de 39% de acertos para 87%, no que se refere ao descritor D-18, saímos de 50% de acertos para 71%. Esse avanço é bastante significativo, pois demonstra que conseguimos desenvolver a habilidade que os descritores exigem, ou seja, reconhecer o efeito de sentido que o uso das palavras, de expressões, da pontuação e de outras notações podem adquirir no texto. Compreendemos que a assunção de um ensino das estratégias de leitura, associadas a atividades de intervenção sistemáticas e interativas, objetivando desenvolver as habilidades necessárias para a proficiências da leitora,

é passível de produzir uma mudança significativa no ensino da disciplina Língua Portuguesa. Sabemos que desenvolver tais habilidades não é fácil, pois requer planejamento, apoio pedagógico, dentre outros fatores; tornando-se, muitas vezes, uma missão quase impossível, mas é necessário tentar.

É importante notar que nada disso teria sido possível, sem nossa imersão no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, o qual nos proporcionou uma formação que nos permitiu vislumbrar um novo horizonte para o ensino de Língua Portuguesa, além do crescimento pessoal e profissional. Assessorados por uma equipe docente e administrativa que, para nós, figuram como exemplos de profissionalismo e ética. Sem deixar de mencionar a aquisição de novos conhecimentos, através das aulas que nos instigaram a pesquisar e transformar o fazer pedagógico.

Com este trabalho, compreendemos a importância da pesquisa científica, pois nos tornamos professores-pesquisadores. Desse modo, capacitando-nos para fazer uma análise daquilo que poderá certo na prática pedagógica, afluindo mil possibilidades de refazer o resultado, caso este não seja satisfatório. Muitos profissionais ensinam em diversos tipos de ambientes, em cada um deles é necessário fazer a aprendizagem acontecer e, assim, contribuir para formação de um leitor, cidadão que saiba agir na sociedade.

Ainda há muito ser feito, ações que devem ser realizadas, mas somos professores e nunca desistimos de fazer a diferença, construindo saberes a partir da nossa disciplina Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. 1895-1975. **Estética da criação verbal** /Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Appenzellerl] – 2º ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. [Mikhail Mjkhailovitch], 1895-1975. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** / Mikhail Bakhtin (V.N. Volochinov); prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marília Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 12º ed. – São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-Ricardo (ORG) et al. **Formação do professor como agente letrado**.- 1º ed. – 5ª reimpressão- São Paulo. Ed. Contexto, 2018.

BORTONI-Ricardo; Stella Maris(org). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo Parábola Editorial, 2012.

BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar :considerações para a prática educacional**. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol 12, núm. 12, 1999, p. 0. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Brasil.

BORUCHOVITCH, Evely. Perassinoto, Maria Gislane Marques. Bzuneck José Aloyseo. **Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. Avaliação Pedagógica, 2013, 12 (3), pp. 351-359.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2018. p. 70.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p. 40

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação** : Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB. Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de desenvolvimento da Educação**, Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996 a. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 de fevereiro de 2020

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Livro introdutório :Documento básico: ensino fundamental e médio. Coordenação Zuleika de Felice Murrie.Brasília : MEC: INEP,2002.a Disponível: em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_introdutorio/introdutorio_completo.pdf, p,31.Acesso em 29 de fevereiro de 2020

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002 c.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP.

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Theresa Cochar. **Gramática Reflexiva**, 5ª série. São Paulo – Atual , 2003.

DURAN, Guilherme Rocha.**As concepções de leitura a e produção do sentido no texto**. Revista Prolingua – ISSN 1983-9979. Vol.02.Número 2 – Jul/Dez.de 2009.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. (Trad, Bruno C. Magne). Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FUZA, Francine Ângela. **O conceito de Leiturada Prova Brasil**.UEM, 2010, Maringá-PR. Dissertação de Mestrado disponível em: www.livrosgratis.com.br

GERALDI, J.W. **Portos de Passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J.W. **O texto na Sala de Aula: leitura e produção**. 6ª Ed., Cascavel – PR: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J.W . **A Leitura e suas Múltiplas Faces**. In: A Aula como Acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GODOY, ArlldaSchmitd. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo, V.35, n 2, p . 57-63. 1995.

GOMES, Janicleide Silva. **Avaliação e Mediação do ensino de leitura: Um estudo sobrea consciêncialeitora no 5º ano do Ensino fundamental**. Dissertação do Mestrado Profissional; UFPB- Mamanguape, 2018.

GOODMAN, K.S. **Unidade na leitura - Um modelo psicolingüísticotransaccional**. In: Letras de Hoje. Porto Alegre, EDIPUCRS, dezembro de 1991, N' 86; 9-44.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2004 a.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, São Paulo:

Pontes Editores, 2004 b.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade:** Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça ;ELIAS, Vanda Maria . **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo. Contexto, 2006.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto Editores, 1ª ed. 1996.

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

LEITE, Maria de Jesus Cunha. **As atividades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:** reflexão sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora – 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba . Mestrado Profissional em Formação dos Professores.

LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber.** Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006, p. 13-28.

MARCHETTI, Greta. **Para viver juntos: português, 9º ano:** ensino fundamental / Greta Machetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto – 3. Ed. – São Paulo : Edições SM, 2012. – (Para viver juntos)

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p.21.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006, p. 13-28.

MENEGASSI, R.J. **Estratégias de leitura.** In MENEGASSI, R.J.(Org). Leitura ensino. Maringá: EDUEM, 2005, p.15-104.

MENEGASSI, R.J.. **Avaliação de leitura:** In: MENEGASSI, Renilson José. Leitura e ensino. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 87-106.

MENEGASSI, R. J. **Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo.** Acta

Sci.Lang.Cult.v.30, n.2, Maringá: 2008.

MOREIRA, Ana Elisa da Costa. A importância do ensino das estratégias de aprendizagem aos alunos do Ensino Fundamental. - In: EDUCERE - XIV Congresso Nacional de Educação da PUCPR Cátedra – Unesco. Anais Eletrônico – 2015.

ISSN 2176 – 1396 . Disponível -

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16254_9274.pdfem

<https://educere.pucpr.br/p327/anais.html> . Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 7 ed., Cortez, São Paulo, 2006.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **Para viver juntos: português, 8 ano: ensino fundamental/ Ana Elisa de Arruda Penteado...[et.al]**. Outros Autores Eliane Gouveia Lousada, Greta Maechetti, Heid Strecker, Maria Virgínia Scopacasa. – 3º ed –São Paulo .Edições SM, 2012

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola** / Phillipe Perrenoud; trad.Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos, BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: Concepções e Conhecimentos de professores**. Psicologia: Ciência e profissão, 2011, 31 (2), 284-295.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. **O ato de ler**. Revista de educação CEAP – Ano 11 – nº 41 – Salvador, jun/2003.

SOARES,A.C de, RODRIGUES, C. (2008). Protocolos Verbais: uma metodologia na investigação de protocolos de leitura, in TOMITCH, Leda Maria B.(org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru,SP: EDUSC, 2008.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

SMITH, F. Compreendendo a Leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do **aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

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

SOUZA, A.C. de; RODRIGUES, C. (2008).Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura, in: TOMITCH, Leda Maria B.(org) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru,SP: EDUSC, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Maura Alves de Freitas Rocha;Vânia Maria Bernardes Arruda Fernandes. **A aventura da linguagem** .9º ano – Belo horizonte Ed. Dimensão 2012.

TRIPP, David. **Pesquisas ação: Uma introdução metodológica**.Educação e pesquisa. SP, V31,n.3,2005.

TOMITCH, Leda Maria B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru,SP: EDUSC, 2008.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Antoni Zabala , Laia Arnau. Porto Alegre – Artmed 2010

APÊNDICE A - Avaliação diagnóstica Inicial

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PROFA. JANAÍNE FREITAS DE MEDEIROS

Nome Completo do (a) Aluno (a)

LEIA ATENTAMENTE AS SEGUINTE INSTRUÇÕES:

- Você está recebendo um Caderno com 10 questões de compreensão leitora e um Cartão-Resposta.
- Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- No Cartão-Resposta, preencha todo o espaço do círculo correspondente à opção escolhida para sua resposta. A escolha de mais de uma opção anulará a questão, mesmo que a resposta de uma delas esteja correta.
- O tempo disponível para a prova é de uma hora e meia.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE PROVAS e o CARTÃO-RESPOSTA.
- Você só poderá deixar o local de provas após uma hora do início da aplicação.

D-17 ————— QUESTÃO 01 —————

3- Leia o texto abaixo e responda.

O gelo na Antártica está aumentando ou diminuindo?

[...] o gelo da Antártica está aumentando e diminuindo ao mesmo tempo. Explica-se: a camada que está mais perto do ponto de fusão (o gelo mais quente) e fica mais ao norte do continente está derretendo de maneira relativamente rápida. “No entanto, isso representa menos de 2% do volume de gelo do continente. Enquanto isso, o gelo do manto, muito frio, algumas vezes abaixo de -40 oC, está aumentando.

Conforme a atmosfera e o oceano estão aquecendo, mais água evapora e chega como neve ao interior do continente. Ou seja, um aquecimento global levará ao aumento de gelo na maior parte da Antártica. O ativista, Guarany Osório, coordenador da Campanha de Clima do Greenpeace, não é tão otimista assim. Ele cita o caso da plataforma de gelo Wilkins, de cerca de 14 mil km^2 , que está prestes a se desprender da Península Antártica.

Atualmente, o bloco – “do tamanho da Jamaica”, compara Osório – é mantido por uma faixa de gelo de apenas 40 km de largura.

Galileu. abr. 2009 n. 213, p. 33.

No trecho “Explica-se: a camada que está...” (l . 1-2), os dois pontos foram empregados para:

- A) acrescentar um argumento.
- B) definir um conceito.
- C) introduzir um esclarecimento.
- D) questionar um dado.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D-17- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/2019

D-17 ————— **QUESTÃO 02** —————

(Equipe PIP). Leia o texto abaixo.

Essa Velhinha

- Desculpe entrar assim sem pedir licença...
- Doença!
- Não,... quem está doente?
- Mas quem está doente?
- Não – Sorriu o homem -, a senhora entendeu errado.
- Resfriado?
- Ora... quer dizer... bem, eu estava lá fora e ...
- Xi! Catapora?
- Senhora, por favor não confunda...
- Caxumba!!! Cuidado, menino, isso é perigoso... Sabe, sei fazer um chazinho muito bom pra caxumba.

Os pontos de exclamação em Caxumba!!!, exprimem:

- (A) Entusiasmo.
- (B) Dor.
- (C) Espanto.
- (D) Tristeza.

D-17 ————— **QUESTÃO 03** —————

Leia o texto para responder a questão³⁶ abaixo:



No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de:

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

D-17 ————— **QUESTÃO 04** —————

7- Leia o texto abaixo e responda.

Guia do visitante

Um bom momento de lazer e entretenimento pode estar aliado à arte, cultura e história.

O MON realmente acredita nesta proposta e pretende ser um organismo vivo, que abriga ideias, pensamentos e inquietações na forma de obras, manifestações artísticas, exposições. Um local para a comunidade conhecer e se reconhecer. Aproveite. Frequente. Visite e volte sempre. **Bem-vindo a esse patrimônio do povo brasileiro. Bem-vindo ao nosso Museu. O Museu Oscar Niemeyer.** [...]

DICAS DE VISITAÇÃO:

- **Inicie sua visita pelas salas expositivas no piso superior.**
- **No subsolo, não deixe de conhecer o Espaço Oscar Niemeyer e a Galeria Niemeyer**
- **Finalize sua visita na Torre e no famoso Olho.**
- Caso tenha utilizado o guarda-volumes, não esqueça de retirar seus pertences ao final da visita.
- Não toque nas obras de arte. As peças são únicas e muito delicadas. Ajude-nos a preservar o patrimônio para as futuras gerações.
- As exposições só podem ser fotografadas mediante autorização, utilizando apenas câmeras de uso pessoal, sem *flashes* ou luzes fortes.
- As salas de exposição são mantidas em temperaturas mais baixas e com umidade controlada. Essas condições são ideais para a conservação das obras e seguem critérios museológicos de padrão internacional.

Guia do Visitante, *Museu Oscar Niemeyer*, Curitiba, PR, dez. 2010, p. 1. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

Nesse texto, em “DICAS DE VISITAÇÃO”, os três primeiros tópicos estão em destaque para:

- A) alertar o visitante sobre a Torre e o Olho.
- B) destacar cuidados que o visitante deve observar.
- C) orientar sobre pontos de destaque do museu.
- D) reforçar as ordens de visitação ao museu.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 17- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/2019

D-17 ————— **QUESTÃO 05** —————

8- **Leia o texto abaixo e responda.**

O gambá

No silêncio circular da praça, a esquina iluminada. O patrão aguardava a hora de apagar as luzes do café. O garçom começou a descer as portas de aço e olhou o relógio: meia-noite e quarenta e cinco. O moço da farmácia chegou para o último cafezinho. Até ser enxotados, uns poucos fregueses de sempre insistiam em prolongar a noite. Mas o bate-papo estava encerrado.

Foi quando o chofer de táxi sustou o gesto de acender o cigarro e deu o alarme: um gambá! Correram todos para ver e, mais que ver, para crer. Era a festa, a insólita festa que a noite já não prometia. Ali, na praça, quase diante do edifício de dez andares, um gambá.

Vivinho da silva, com sua anacrônica e desarmada arquitetura.

No meio da rua – como é que veio parar ali? Um frêmito de batalha animou os presentes.

Todos, pressurosos, foram espiar o recém-chegado. Só o Corcundinha permaneceu imóvel diante da mesa de mármore. O corpo enterrado na cadeira, as grossas botinas mal dispensavam as muletas. O intruso não lhe dizia respeito. Podia sorver devagarinho o seu conhaque.

Encolhido de medo e susto, o gambá não queria desafiar ninguém. Mas seus súbitos inimigos a distância mantinham uma divertida atitude de caça. Ninguém sabia por onde começar a bem-vinda peleja. Era preciso não desperdiçar a dádiva que tinha vindo alvoreçara noite de cada um dos circunstantes.

REZENDE, Oto Lara. O gambá. In: *O elo perdido & outras histórias*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998. p.12. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 17- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/2019

No trecho “... um gambá!” (l. 6-7), a exclamação expressa:

- A) alegria.
- B) exagero.
- C) medo.
- D) surpresa.

D-18 ————— **QUESTÃO 06** —————

4- Leia o texto para responder a questão abaixo:



In: O GLOBO. Rio de Janeiro. 22 de fevereiro de 1990

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 18- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/2019

A expressão “sambe mas não dance” significa

- (A) Divirta-se sem se expor ao perigo.
- (B) Brinque muito no carnaval.
- (C) É perigoso dirigir fantasiado. (D) É preciso beber para usar fantasi

D-18 ————— **QUESTÃO 07** —————

5- Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

A namorada

Manoel de Barros

Havia um muro alto entre nossas casas.
Difícil de mandar recado para ela.

Não havia e-mail.
O pai era uma onça.

A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão
E pinchava a pedra no quintal da casa dela.
Se a namorada respondesse pela mesma pedra
Era uma glória!
Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira
E então era agonia.
No tempo do onça era assim.

Disponível em: http://www.releituras.com/manoeldebarros_namorada.asp. Acesso em 21/02/2013.

No trecho “O pai era uma onça³⁷,” a palavra destacada sugere que o pai era:

- (A) violento.
- (B) esperto.
- (C) rápido.
- (D) rígido.

D-18 ————— **QUESTÃO 08** —————

6- Leia o texto abaixo e responda.



Nesse texto, a palavra “Previna-se” indica

- A) um elogio.
- B) um protesto.
- C) uma ordem.

³⁷ Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 18- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/2019

D) uma orientação.

Disponível em <<http://www.portal.saude.gov.br/portal/saude>>. Acesso em: 28 mar. 10.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 18- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/201

D-18 ————— **QUESTÃO 09** —————

9- **Leia o texto abaixo.**

PAISAGEM URBANA

São cinco horas da manhã e a garoa fina cai branca como leite, fria como gelo. Milhões de gotinhas d'água brilham em trilhos de ferro.

“Bom dia”, diz Um Homem para o Outro Homem. “Bom dia, por quê?”, pensa o Outro, olhando para o Um. Um Homem quieto e parado é um poste, que espera o trem na estação quase vazia. [...]

A máquina aparece na curva e vem lenta, grave, forte, grande, imensa. Para a máquina, desce um branco, uma mulata, o gordo e o magro, dois meninos maluquinhos. Chegada de uns, partida de outros. No meio de um cheiro áspero de fumaça e óleo diesel, o Outro Homem entra no trem.

Um homem continua um poste. Rígido. Concreto. E é só quando uma moça desce a escada do vagão carregando uma mala, cabelo preso com fita e olhar de busca, que o homem-poste tem um sobressalto. Os olhares se encontram. O trem vai e os olhares vêm. O mundo é assim... Outro Homem se foi. Um Homem está feliz.

FERNANDES, Maria ; HAILER, Marco Antônio. *Alp novo: Análise, Linguagem e Pensamento*. V. 4. São Paulo: FTD, 2000. p. 152. * Adaptado: Reforma Ortográfica.

Ao usar a expressão “homem-poste”, o autor sugere que o homem está:

- A) cansado de esperar o trem.
- B) desligado da realidade.
- C) observando o movimento.
- D) preocupado com a vida.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 18- PORT - 9º ANO. Acesso em 21/05/201

D-18 ————— **QUESTÃO 10** —————

Leia o texto abaixo e responda.



Disponível em: <<http://multirinhas.blogspot.com/2009/06/hagar>>

O destaque dado à palavra “formal”, associado à expressão facial de Helga, sugere:

- A) histeria.
- B) julgamento.
- C) ódio.
- D) reprovação.

Disponível em: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html> D 18- PORT - 3º ANO. Acesso em 21/05/2019

APÊNDICE B- Avaliação diagnóstica Final

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

**PESQUISA SOBRE HABILIDADES LEITORAS
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PROFA. JANAÍNE FREITAS DE
MEDEIROS**

LEIA ATENTAMENTE AS SEGUINTE INSTRUÇÕES:

- Você está recebendo um Caderno com 10 questões de compreensão leitora e um Cartão-Resposta.
- Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- No Cartão-Resposta, preencha todo o espaço do círculo correspondente à opção escolhida para sua resposta. A escolha de mais de uma opção anulará a questão, mesmo que a resposta de uma delas esteja correta.
- O tempo disponível para a prova é de uma hora e meia.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE PROVAS e o CARTÃO-RESPOSTA.
- Você só poderá deixar o local de provas após uma hora do início da aplicação.

Nome Completo do (a) Aluno (a)

D-17

QUESTÃO 01

SEDUCE -GO Leia o texto abaixo.

Seiscentos e sessenta e seis

A vida é um dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6ª feira...

Quando se vê, passaram sessenta anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade, Eu nem olhava o relógio seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

QUINTANA, Mário. *Esconderijos do tempo*. São Paulo: Globo, 2005.

As reticências foram usadas, no fim de alguns versos, com o sentido de expressar

(A) o cansaço que a passagem do tempo traz.

(B) a lentidão com que o tempo vai passando.

(C) a continuidade da passagem do tempo.

(D) o sentimento de que nada muda com o tempo.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzSnBtQ19yR2t0Xzg/edit>

<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>. D 17- PORT - 9º

ANO. Acesso em 01/10/2019.

D-17

QUESTÃO 02

SEDUCE -GO- Leia o texto e, a seguir, responda.



Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzckt6alRmbi11c0k/view>4º PD
2017 <https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>
17- PORT - 9º ANO. Acesso em 01/10/2019.

No segundo quadrinho, o ponto de interrogação após a expressão “O quê?...” mostra que o gato está

- (A) comovido.
- (B) indignado.**
- (C) desmotivado.
- (D) entusiasmado.

D-17 ————— **QUESTÃO 03** —————

3-(SAERJ). Leia o texto abaixo.

Pico da Neblina, Monte Pascoal, Dedo de Deus, Pico das Agulhas Negras... São muitos os nomes das montanhas. Estas que citamos são apenas uma amostra das mais famosas que estão espalhadas pelo Brasil.

Os nomes dados aos elementos da paisagem tinham função semelhante à de um mapa: serviam para indicar rotas de caça, de água, de tipos de alimentos ou mesmo de abrigos referentes aos lugares por onde precisariam tornar a passar.

FARIA, Antônio Paulo. *Ciência Hoje*. 2ed, n. 180, p. 07, jul. 2007. Fragmento.

Na primeira linha, as reticências (...) foram usadas para:

- A) citar uma montanha que é a mais famosa de todas.
- B) destacar algumas montanhas que o autor prefere.
- C) indicar que há outras montanhas além daquelas citadas.
- D) iniciar uma explicação ao leitor sobre as montanhas.

D-17 ————— **QUESTÃO 04** —————

SEDUCE -GO Leia o texto para responder a questão abaixo:

O perigo alado

(Cordel de Gonçalo Ferreira da Silva)

- | | | | |
|-----|---|----|--|
| I | A frase de Atthayde merece ser repetida "um mosquito pica um homem, disse vira uma ferida, da ferida o homem morre, tirou-lhe o mosquito a vida". | V | É o Rio de Janeiro a região pela qual tem maior predileção o grande agente do mal desafiando os agentes do poder oficial. |
| II | Escrita nos anos vinte do outro século passado por João Martins Atthayde depois de ter conquistado o diploma de enfermeiro à rede pública do estado. | VI | As iniciais medidas até o momento são: governo e comunidades trabalhando em mutirão na suprema tentativa da não proliferação. em pneus, cacos de coco, em vaso exposto em terreiro, em sacadas, nas escadas, vigilância o dia inteiro. |
| III | Não sabemos se o mosquito descrito na frase prima era o que provoca a dengue que ama o tropical clima mas já provocou estragos como se percebe acima. | | |
| IV | O certo é que o Brasil padece de epidemia os dados são alarmantes, o que a imprensa anuncia de mortes numa semana são computados num dia [...] | | |

SILVA, Gonçalo Ferreira. *O perigo alado*. Poema em cordel. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de cordel. 2020.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzc01hcnZjY1IydG8/edit>

<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html> D

As aspas foram usadas, no início do terceiro verso, para destacar:

- (A) um comunicado do governo.
- (B) uma citação de outro autor.
- (C) um comentário do autor.
- (D) uma notícia de jornal.

D-17 ————— **QUESTÃO 05** —————

(SARESP 2010). Leia o texto abaixo.,



Fonte: ZIRALDO. *Menino Maluquinho*.

Disponível em: <<http://www.meninomalquinho.com.br/PaginaTirinha/>>.

Acesso em: out. 2008.

No segundo quadrinho, o ponto de interrogação indica que a menina

- (A) ficou alegre com que o Maluquinho falou.
- (B) ficou com raiva do que o Maluquinho disse.
- (C) quer dar uma opinião sobre a fala de Maluquinho.
- (D) quer saber o que Maluquinho quis dizer.

D-18 ————— **QUESTÃO 06** —————

SEDUC-GO -Leia o texto para responder a questão abaixo:

Fim do mundo

Carlos Drummond de Andrade

Aos sete anos de idade, imaginei que ia presenciar a morte do mundo, ou antes, que morreria com ele. Um cometa mal-humorado visitava o espaço. Em certo dia de 1910, sua cauda tocava a Terra; não haveria mais aulas de aritmética, nem missa de domingo, nem obediência

aos mais velhos.[...] Havia ainda a angústia da morte, o tranco final, com a cidade inteira (e a cidade, para o menino, era o mundo) se despedaçando – mas isso, afinal, seria um espetáculo. Preparei-me para morrer, com terror e curiosidade.

Fonte: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/blog/certas-palavras/?id=746167>

O sentimento expresso no trecho “não haveria mais aulas de aritmética, nem missa de domingo, nem obediência aos mais velhos³⁸” era de;

- (A) êxtase porque tudo iria mudar muito no futuro.
- (B) curiosidade porque não se sabia claramente como seria o futuro.
- (C) surpresa com as várias mudanças previstas para o futuro.
- (D) alívio porque alguns deveres não existiriam no futuro.**

D-18 ————— **QUESTÃO 07** —————

SEDUC~GO³⁹- Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.



³⁸Disponível

em: <https://drive.google.com/file/d/0BzPewwkSxkzcXl6cDnVUXVvS00/edithttps://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>. Acesso em 01/10/2019

³⁹Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0BzPewwkSxkza1FiWWt4STkxNUk/edit> 2º PD -2014

Disponível em <http://bancodeaulas.blogspot.com.br/2013/08/atividade-sobre-figuras-de-linguagem-i.html>
(Folha do Povo de Mato Grosso do Sul, 20/9/2001.) Vinicius de Moraes e Toquinho

- (A) prejuízo à natureza.
- (B) benefício à natureza.
- (C) vigor às pastagens.
- (D) força à terra.

D-18 ————— **QUESTÃO 08** —————

-(Prova Brasil). Leia o texto a seguir.

Soneto 11⁴⁰

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer;
É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;
É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.
Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo amor?

Luís Vaz de Camões. **Obras completas**. Lisboa: Sá da Costa, 1971.

As palavras “**contentamento descontente**” (3º verso da 1ª estrofe) estabelecem ideias

- (A) complementares.
- (B) opostas. x
- (C) semelhantes.
- (D) comparativas.

D-18 ————— **QUESTÃO 09** —————

⁴⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WPjgk5U4JuxxHW4C7AhjzQu-ECqusaf/view>
<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html> Acesso em

05/10/2019

SEDUC-GO Leia o texto para responder a questão a seguir:

Neologismo

Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana.
Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
Intransitivo
Teadoro, Teodora.

<http://www.casadobruxo.com.br/poesia/m/neo.htm>

O sentido da palavra do título - Neologismo⁴¹ - está ratificado no seguinte verso:

- (A) “Beijo pouco, falo menos ainda”.
- (B) “**Mas invento palavras**”.
- (C) “É mais cotidiana”.
- (D) “Intransitivo”.

Disponível

Como você chegou a essa resposta? O texto lhe deu alguma dica para você marcar a resposta escolhida? Qual?

D-18 ————— **QUESTÃO 10** —————

SEDUCE-GO- Leia o texto e, a seguir, responda.

O primeiro beijo

Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

41

Disponível:

em: <https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzZWsxLWZVZHNCnc/edit> <https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html> Acesso em 30/09/2019

– Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?

Ele foi simples:

– Sim, já beijei antes uma mulher.

– Quem era ela? - perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

[...]

É importante que se reconheça a pesquisa ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimore a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/primeiro-beijo-6343>

No trecho “(...) deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe.⁴²”, a expressão com “dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe.”, sugere

- (A) a delicadeza com que a brisa entrava nos cabelos do menino.
- (B) uma ironia em relação à forma suave como as mães tratam os filhos.
- (C) uma comparação entre a aspereza da brisa fresca e os carinhos de uma mãe.
- (D) a despreocupação com que o menino encarava aquele momento com os amigos.

⁴² Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzPewewkSxkzaEtlN25zN2ZGa00/view>
<https://profwarles.blogspot.com/2013/08/simulados-preparatorio-para-saebprova.html>Acesso em 01/10/2019

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a),

A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Janaíne Freitas de Medeiros com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Plácido de Almeida, sob a orientação da Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, com o objetivo de aperfeiçoar a leitura e compreensão leitora a partir de um Plano de Intervenção visando a avaliação de larga escala Prova Brasil.

Dessa forma, a finalidade deste trabalho é levar os alunos participantes a refletirem sobre sua leitura e compreensão leitora perante textos escritos.

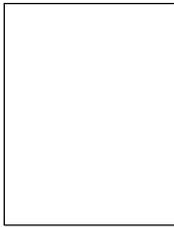
Solicitamos a sua colaboração para participar do projeto que elaboramos, realizando leituras significativas, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguagem e letramento e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa não oferece riscos, previsíveis para a sua saúde e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



datiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato da Pesquisadora Responsável:

Em caso de necessidade de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Janaíne Freitas de Medeiros.

Endereço (Trabalho): Escola Municipal de Plácido de Almeida, Rua Siqueira Campo, SN. Renascer III – Cabedelo - PB. CEP: 58310-000. Telefone celular (83) 999319910.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. (83) (3216-7791 –E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convido-lhe a participar da pesquisa intitulada A hora e a vez da leitura : práticas de compreensão leitora a luz da metacognição nos anos finais do ensino fundamental, sob minha responsabilidade e da orientadora Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, cujo objetivo é aperfeiçoar a leitura e a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A investigação é de natureza intervencionista e seguirá às seguintes fases: a) Roda de conversa sobre o projeto que vai ser desenvolvido em sala de aula; b) Responder um questionário sobre o perfil do leitor; c) Aplicar uma avaliação diagnóstica inicial para verificar o nível de leitura e compreensão leitora; d) Aplicar um conjunto de atividades de leitura e compreensão leitora nos moldes da Prova Brasil ; e) Analisar os resultados da avaliação final;

O risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem: o fato de ler em voz em alta, ou expressar sua opinião perante a turma poderá inibir o aluno. Entretanto, ressaltaremos a importância da pesquisa para o desenvolvimento pessoal dos nossos alunos, o que acreditamos que podemos contar com a colaboração deles de forma irrestrita, tendo em vista a enorme variedade de projetos com os quais os nossos alunos já se envolvem, mesmo sabendo que a sua participação neles não pontua em suas notas bimestrais.

Vale salientar que há bom relacionamento entre a professora-pesquisadora, os alunos e as suas respectivas famílias, bem como o contexto no qual o processo ocorrerá, o que minimiza os riscos.

Para os alunos, participantes da pesquisa, os benefícios da investigação serão: 1. A viabilidade de participar de diversos eventos de letramento; 2. A conscientização a respeito dos seus direitos e deveres, enquanto cidadãos participantes da vida em sociedade; 3. A possibilidade de realizar leituras e atividades baseadas na Prova Brasil para aprimorar a leitura e a compreensão leitora;

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão

assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Para o esclarecimento de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Janaíne Freitas de Medeiros, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: Escola Municipal Plácido de Almeida, Rua Siqueira Campos, S/N, Cabedelo - PB.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cabedelo - PB, _____ de _____ de _____.

Janaíne Freitas de Medeiros
Professora pesquisadora

ANEXO C- Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Cabedelo - PB, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO D- ESCOLA-CAMPO

ENDEREÇO: Rua Siqueira Campos, S/N . Cabedelo – PB.

CARTA DE ANUÊNCIA

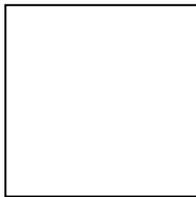
Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara, objetiva e detalhado, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é aperfeiçoar a leitura e a compreensão leitora a partir de um Plano de Intervenção visando a avaliação de larga escala Prova Brasil.

Dessa forma, a finalidade deste trabalho é levar os alunos participantes a refletirem sobre sua leitura e compreensão leitora perante texto escritos.

Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei plena liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

As responsáveis por este projeto são: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales (UFPB) e a mestranda Janaíne Freitas de Medeiros (UFPB).



Cabedelo -PB, _____ de _____ de 2019.

Carimbo e Assinatura

Nome da Instituição: Escola Municipal Plácido de Almeida

Responsáveis pela Instituição: Liz Helena de Oliveira Liz e Guilherme Jacinto Filho

ANEXO E- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A hora e a vez da leitura: práticas de compreensão leitora à luz da metacognição nos anos finais do ensino fundamental.

Pesquisador: JANAINE FREITAS DE MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13950519.3.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.427.469

Apresentação do Projeto:

tema tratado com clareza em relação ao parentizado

Objetivo da Pesquisa:

coerentes com os passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

riscos comuns a esse tipo de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

atende as exigências de um projeto de pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

sem problemas

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Continuação do Parecer: 3.427.469

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1317615.pdf	11/05/2019 11:47:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	11/05/2019 11:47:09	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	11/05/2019 11:46:54	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	11/05/2019 11:46:38	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	11/05/2019 11:46:26	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	11/05/2019 11:46:11	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA.pdf	11/05/2019 10:52:49	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	11/05/2019 10:52:33	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/05/2019 10:52:08	JANAINE FREITAS DE MEDEIROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.427.469

JOAO PESSOA, 01 de Julho de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 03 de 03