



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

GABRIELA TEIXEIRA LIMA

**MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

**CAJAZEIRAS
2019**

GABRIELA TEIXEIRA LIMA

**MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares

CAJAZEIRAS

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

L732m Lima, Gabriela Teixeira.
Mediação docente na formação do leitor no ensino fundamental II /
Gabriela Teixeira Lima. - Cajazeiras, 2019.
116f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG, 2019.

1. Leitura. 2. Formação do leitor. 3. Ensino de leitura. 4. Mediação
docente. I. Soares, Luisa de Marillac Ramos. II. Universidade Federal de
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 028(043.3)

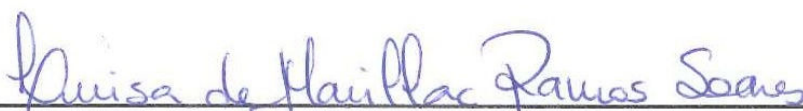
GABRIELA TEIXEIRA LIMA

**MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 26 / 04 / 2019

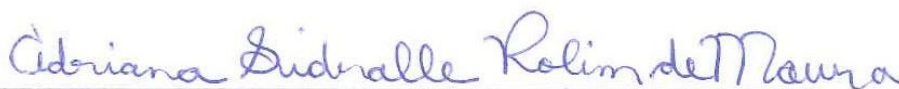
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a **Luisa de Marillac Ramos Soares**
(UAE/UFCG - Orientadora)



Prof.^a Dr.^a **Hérica Paiva Pereira**
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)



Prof.^a Dr.^a **Adriana Sidralle Rolim de Moura**
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)



Prof.^a Dr.^a **Rose Maria Leite de Oliveira**
(UAL/CFP/UFCG – Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor incondicional, por me dar força, coragem, paciência, e por me ajudar a superar os meus medos.

Aos meus pais, Gabriel e Maria, aos meus irmãos Emanuela e Júnior, à minha cunhada Márcia e aos meus sobrinhos Emille, Heitor e João Gabriel, por todo o amor e dedicação.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares, pelas valiosas orientações, paciência e tempo dedicados a mim.

Aos meus amigos Edney Tomaz e Jackeline Silva, pelas preciosas contribuições e por me fazerem continuar e acreditar em mim mesma.

Às minhas amigas Amanda, Caliana, Gorete, Lêuda, Patrícia e Talita, companheiras de estudo ao longo do curso, com as quais dividi minhas angústias e preocupações.

Aos meus colegas do *PROFLETRAS*, Turma IV, pelas experiências compartilhadas e pelos dias felizes.

Aos meus alunos, por quem busco evoluir profissionalmente, pelo amor e carinho recebidos diariamente, e por compreenderem quando não pude estar presente.

Aos meus diretores e coordenadores, pelo suporte e apoio dados a mim e às minhas turmas durante as minhas ausências.

Por fim, a todos que contribuíram para que eu pudesse concluir este trabalho.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José de Alencar.

RESUMO

A leitura é de fundamental importância na vida das pessoas, além de ser um direito do cidadão a partir do seu ingresso na instituição escolar. No processo de aprendizagem da leitura na escola, destacamos o papel do professor, uma vez que o desempenho de sua prática será evidenciado a partir dos eventos que constrói. A mediação deste profissional é de fundamental importância, pois a partir da utilização e aplicação de estratégias em diferentes momentos de leitura, estará promovendo o aumento da capacidade de compreensão dos alunos e, conseqüentemente, a ampliação da competência leitora. Este trabalho objetiva promover reflexões e intervenções sobre práticas pedagógicas que favoreçam a formação do leitor, visando sua participação ativa nas práticas sociais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter quanti-qualitativo, baseada principalmente nos estudos de Freire (2000), Koch e Elias (2011), Lemov (2011), Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2010-2012), entre outros, e documentos oficiais disponibilizados pelo espaço da pesquisa. Assim, utilizamos como instrumentos para coleta de dados os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (2017), obtidos pela Escola Municipal Casemiro Pequeno, no município de Icó-CE, além do estudo do seu Projeto Político-Pedagógico. A partir do estudo desses documentos, realizamos uma análise da avaliação externa de Língua Portuguesa do SPAECE, a fim de que pudéssemos refletir sobre os resultados que contemplam a leitura pelos alunos do Ensino Fundamental. Por meio dessa análise, percebemos que fatores como: carência de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, ausência de transporte escolar, a não utilização da biblioteca pela comunidade escolar, indisciplina e rotatividade de professores nos anos iniciais estavam refletindo negativamente sobre os resultados apresentados, e que determinadas ações não estavam sendo planejadas e executadas de acordo com o que sugerem os teóricos que referendam este estudo. Diante da análise em questão e esperanças por uma mudança positiva dos resultados, elaboramos uma proposta de intervenção direcionada aos docentes do Ensino Fundamental II, estruturada em modalidades variadas de gêneros textuais, cujo objetivo é proporcionar ao aluno a ampliação do pensamento crítico, correlacionando os temas tratados nas atividades com suas práticas cotidianas, permitindo que possibilite uma leitura pautada na perspectiva das concepções aqui apresentadas, que defendem uma prática voltada para a interação, a construção de sentidos do texto e a utilização dos conhecimentos prévios como ponto de partida para uma leitura autônoma e compreensiva.

Palavras-chave: Mediação docente. Formação do leitor. Ensino Fundamental II. SPAECE. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The reading has a fundamental importance in people's live. In addition to being a Brazilian civic right since the citizens admittance in the educational institution. In the learning process of reading in school, we highlight the role of teachers since the performance of their practice will be evidenced from the Events that are being built. The mediation of that professional has a fundamental importance, because of the use and application of strategies in different moments in reading process it wills promoting the increase of ability to understanding of student, and, consequently, the expansion of reading competence. This paper aims to promote reflections and intervention about pedagogical practices which favour the formation of the reader, aiming at their active participation in social practices. This is a bibliographic research and documentary study, it's includes both qualitative and quantitative character, based primarily in studies from Freire (2000), Koch e Elias (2011), Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2010-2012), among others and official documents provided by the space of research. Thus, it was used as instruments to collect data the results from of the Basic Education Evaluation System of Ceará-SPAECE (2017) obtained by Municipal School Casemiro Pequeno, in ICÓ-CE. Also the study of its Pedagogic-political project. On the basis of the examination of these documents it was carried out an analysis of external evaluation of Portuguese language from SPAECE. In order that its can reflect about results that contemplate the reading by students of Elementary School. Through this analysis, it's perceived factors such as: lack of teachers in the final years of Elementary School (8th and 9th grade in Brazil), absence of school transport service; non-utilization of Library by school community, indiscipline and also turnover of teachers in the early basic education, it was reflected negatively about results obtained, as well as, specific actions were not planned and executed according to theoretical studies that support this study. Facing this analysis and hoping for a positive change in results, it was made a proposal for an intervention towards Elementary School's teachers, it's structured in various modalities of textual genre, whose the objective is to provide the student with the expansion of critical thinking correlating the topics covered in the activities with its daily practices allowing for a reading based on the perspective of the concepts presented here which safeguard practice aimed to interaction; the construction of meanings of the text and the use of prior knowledge as a starting point for autonomous and comprehensive reading.

KEYWORDS: Teacher Mediation. Formation of the reader. Elementary School (8th and 9th grade in Brazil). SPAECE. Textual Genre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de leitura	43
Quadro 2 - Padrões definidos para o 2º ano do Ensino Fundamental - SPAECE	53
Quadro 3 - Padrões definidos para o SPAECE, por disciplina e etapa de escolaridade	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados 2º Ano Fundamental – SPAECE 2017	55
Gráfico 2 - Resultados 5º Ano Fundamental - SPAECE 2017	57
Gráfico 3 - Resultados 9º Ano Fundamental - SPAECE 2017	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 2º ano do Ensino Fundamental.....	56
Tabela 2 - Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental.....	57
Tabela 3 - Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental.....	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 LEITURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO	17
2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	17
2.2 A IMPORTÂNCIA DA FLUÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE.....	21
2.3 ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	28
2.4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR....	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS	49
3.1 TIPO DE PESQUISA	49
3.2 LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	50
3.3 O ESPAÇO DA PESQUISA	50
3.4 SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE: ANÁLISE DE DADOS.....	52
3.4.1 SPAECE na Escola Municipal Casemiro Pequeno.....	55
4 GÊNERO TEXTUAL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

A leitura é de fundamental importância na vida das pessoas, além de ser um direito do cidadão a partir do seu ingresso na instituição escolar. É por meio dela que conhecemos o mundo, compreendemos melhor o contexto no qual estamos inseridos e nos construímos como sujeitos críticos. É, ainda, a partir da leitura, que temos acesso a grande parte de toda cultura da nossa sociedade.

Contudo, temos presenciado a angústia de professores, no ambiente escolar, diante de uma grande quantidade de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, sem o domínio nem mesmo da decodificação. Esse quadro acaba por constituir um cenário negativo para a categoria, visto que causa aos profissionais da Educação um sentimento de impotência diante do não alcance de um dos principais objetivos da escola: formar leitores.

Quando falamos em formar leitores, referimo-nos não apenas àqueles que conseguem decifrar o código escrito, mas também aos que conseguem ler fluentemente e compreender o que leem.

A constatação do que relatamos pode ser feita com a observação do desempenho escolar dos alunos tanto nas avaliações internas, quanto externas. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia a cada três anos, o desempenho em leitura dos alunos matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental e que tenham idade igual ou superior a 15 anos de idade.

Os resultados obtidos na última edição (OCDE, 2016) expressam, claramente, as dificuldades encontradas pelos alunos brasileiros em quando, dos 13 países selecionados na escala de leitura, o Brasil ocupa o 11º lugar em proficiência leitora.

No município de Icó-CE, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que tem o objetivo de analisar o domínio das competências e habilidades esperadas para cada etapa de escolaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, verificou, em 2017, os níveis de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I e II, nas turmas de 2º, 5º e 9º ano e apresentou como resultado um decréscimo nos níveis em proficiência na leitura a partir do 2º ano, obtendo as seguintes médias: 2º ano – nível de proficiência considerado suficiente, com média 145,8; 5º ano – média 182,1, nível intermediário e 9º ano – nível de proficiência considerado crítico, com média 229,7.

O conhecimento desses resultados vem confirmar a necessidade de que as escolas desenvolvam um trabalho intenso voltado para a formação do leitor, principalmente nas turmas entre 6º ao 9º ano, com vistas a modificar esse quadro que indica um decréscimo ao qual pertencem os alunos cearenses e que reflete a realidade encontrada em nossas salas de aula no referido município.

Diante desses dados e da nossa vivência em sala, no ensino da língua portuguesa nas classes do 7º ano do Ensino Fundamental, optamos por realizar essa pesquisa como foco nas estratégias que favoreçam a formação do leitor, por dois motivos: um, por acreditarmos que, por meio da leitura os estudantes têm contato direto com a linguagem nas mais variadas formas de interação e adquirem competência para produzir e compreender/considerar textos nas diferentes esferas da sociedade, e em segundo, por trabalharmos com esta classe, e por estarmos na zona intermediária entre o 5º (intermediário) e o 9º ano (crítico).

A pesquisa tem como público-alvo docentes de língua portuguesa que trabalham com alunos do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Casemiro Pequeno, localizada na zona rural do município de Icó, estado do Ceará – CE.

O trabalho se norteia a partir do seguinte questionamento: Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas em sala de aula, que assegurem o desenvolvimento da fluência em leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor proficiente?

Queremos, com esta pesquisa, atingir o objetivo geral de promover reflexões e intervenções sobre práticas pedagógicas que favoreçam a formação do leitor, visando sua participação ativa nas práticas sociais.

De forma específica, nossos objetivos consistem em: buscar subsídios teóricos para a elaboração de estratégias voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora; refletir sobre os resultados obtidos nas avaliações que contemplam a leitura pelos alunos do Ensino Fundamental; e elaborar uma proposta de intervenção para os docentes que trabalham com alunos do 6º ao 9º ano.

Para fundamentar a pesquisa, baseamo-nos principalmente nos estudos de Freire (2000), Koch e Elias (2011), que discorrem sobre as concepções de leitura; Lemov (2011) que aborda sobre a fluência leitora; Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2010-2012), que trazem discussões sobre as estratégias de leitura e sobre a influência da atuação do professor para a formação do leitor.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro composto por uma abordagem introdutória, que permite ao leitor conhecer a essência da pesquisa. No segundo, dividimos em quatro tópicos. No primeiro tópico, apresentamos uma abordagem clara e sucinta acerca das concepções na visão de autores que acreditam que a verdadeira leitura ocorre por meio da utilização dos conhecimentos de mundo, vivências e experiências do indivíduo, possibilitando ao mesmo a ativação desses saberes como forma de atribuir sentido ao que está sendo lido.

O segundo tópico do capítulo dois trata da importância da fluência para conseguir compreensão. Aqui, abordaremos sobre os recursos necessários para que a leitura ocorra sem atropelos. Neste sentido, apresentaremos os elementos que colaboram para uma leitura repleta de significado. Os elementos são os seguintes: precisão na decodificação da palavra, a automaticidade no reconhecimento da palavra e o emprego adequado da prosódia.

No terceiro tópico, traremos um enfoque sobre as estratégias sugeridas para serem trabalhadas nos diferentes momentos da leitura. Nessa perspectiva, discorreremos sobre uma variedade de sugestões de estratégias que contribuem para o aumento da capacidade leitora e, por consequência, para a formação de um indivíduo crítico e autônomo, capaz de interagir socialmente.

O tópico seguinte aborda sobre a importância da mediação do professor no processo de formação do leitor. Aqui, as ações deste profissional e a sua interação com o aluno será vital para que se desenvolva as capacidades cognitivas necessárias para o alcance da compreensão, uma vez que o mesmo servirá de exemplo motivador para inserir o aluno no mundo da leitura.

No terceiro capítulo, mostraremos como se desenvolvem e como se constituem os elementos que fazem parte da metodologia utilizada para o estudo em questão. Primeiramente, abordamos de forma contextualizada a temática da pesquisa, a essência de sua natureza, a definição do ambiente analisado, os agentes que a compõem e as ferramentas utilizadas para a apuração dos dados. Em seguida, apresentamos os resultados da apreciação dos dados coletados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O referido instrumento apresenta de forma clara as categorias de cada nível de leitura por meio de uma escala, na qual mostra onde se encontram os percentuais de alunos em cada situação de leitura.

No quarto capítulo, apresentamos a proposta de intervenção pedagógica que integra um conjunto de atividades de leitura que foram elaboradas à luz dos princípios teóricos que referendam a pesquisa, a saber, as sugestões lançadas por Solé (1998). Acreditamos que as atividades aqui propostas, baseadas na ideia da interação autor-texto-leitor, sirvam de suporte para a construção de um saber eficiente, que possibilite a valorização do pensamento crítico e autônomo tão defendido neste instrumento de estudo. Vale ressaltar que a coletânea de textos selecionados para o corpo das oficinas está de acordo com a bagagem cultural dos alunos, uma vez que confiamos ser este o caminho adequado para o incentivo à leitura, fazendo-os perceber que os saberes construídos no espaço escolar têm uma relação íntima com a realidade que os cerca.

Finalmente, exibimos nas *Considerações Finais* as ponderações sobre a utilização das estratégias que favorecem o acesso e o desenvolvimento à leitura fluente, através de um trabalho pautado nas orientações teóricas aqui apresentadas, bem como os resultados do presente estudo, em que revelamos se os objetivos traçados para a pesquisa foram atingidos, possibilitando uma visão crítica acerca da nossa prática pedagógica e como ela contribui para a obtenção de uma aprendizagem significativa.

2 LEITURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre como se constrói o processo de aquisição da leitura. Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre as concepções de leitura apontadas por autores diversos, bem como a importância da fluência e das estratégias de mediação como processo facilitador para a formação do leitor proficiente.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A aquisição da leitura é o momento de grande importância no processo de aprendizagem de um sujeito. Esse processo envolve não somente a decodificação do símbolo linguístico, mas abrange todo um conjunto sistematizado de saberes que devem ser utilizados durante o exercício da leitura.

A visão de Freire (2000) sobre leitura nos mostra que antes mesmo da aquisição do processo de decodificação/reconhecimento da letra-sílaba-palavra, vem a leitura de mundo, em que o sujeito aprende a ler o mundo que o cerca. Essa leitura é uma oportunidade repleta de significações e percepções, uma vez que o sujeito, através de suas vivências, experiências, consegue compreender o porquê das coisas, a razão dos acontecimentos e entender a relação entre tais fatos. Portanto, todos os momentos vividos, dos mais simples aos mais complexos servirão de base para a oportunidade futura de aquisição do mundo letrado.

Relativamente a esse processo, o sujeito não encontraria dificuldade em aprender e compreender a aquisição desse mundo em sua vida, o mundo da palavra, se no momento do contato com a palavra, for oportunizado a ele fazer a relação de suas experiências, vivências, crenças e costumes com o processo instrucional de decifração da letra (código).

O ato de ler deve ser vivenciado e entendido como uma prática de reflexão crítica acerca da leitura dos textos que são oferecidos aos estudantes. Essa prática oferece um campo vasto de percepções muito mais significativas do que apenas expor o sujeito ao mero exercício mecanizado de lições de leitura, que visa apenas a memorização de regras gramaticais. O estudo da língua e a experiência com a leitura deve ocorrer de maneira dinâmica e prazerosa. Freire (2000) afirma que:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2000, p. 17).

É necessário levar o sujeito a refletir sobre a significação do objeto abordado no texto e refletir sobre o contexto que circunda esse objeto. A palavra, a expressão, o texto, devem ser analisados sob o ponto de vista da criticidade das relações que estas ferramentas (palavras, expressões e textos) têm com as vivências do leitor. É sob esse aspecto e através dele que se constrói o conhecimento.

A construção desse conhecimento se dá através da relação que o leitor faz do texto lido com as informações que ele traz consigo, uma tomada de consciência de si mesmo, de seu mundo particular, ou seja, de suas vivências que servirão de ponto de partida para a consolidação do conhecimento, dada através de um movimento que sempre se refaz através do processo de inferência palavra-mundo, mundo-palavra. Nesse contexto, Freire continua afirmando que:

[...] a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2000, p. 20).

Ao lançar mão da possibilidade de trabalhar a leitura no aspecto da humanização do conhecimento, percebemos que se oportuniza uma gama de possibilidades concretas ao sujeito leitor de analisar criticamente sua realidade e assim poder modificá-la e transformá-la.

Para Koch e Elias (2011), a leitura de um texto perpassa tanto pelo campo da esfera linguística, quanto da esfera cognitiva discursiva. Através da leitura, o sujeito/leitor é levado a levantar hipóteses, validando-as ou não no processo de construção de sentido do texto. As autoras afirmam que o sujeito/autor é dono de suas vontades e ações. A representação do seu pensamento deve ser captada pelo leitor/interlocutor da maneira como foi mentalizada. A sua produção textual, pois, obedece a uma sequência lógica de construção de pensamento, cabendo ao leitor apenas captar, entender e compreender as intenções do produtor do texto. Nesse aspecto, a leitura deve ser entendida apenas como um espaço no qual o sujeito leitor

tenha a simples percepção de captação das ideias e intenções do autor, não sendo levadas em consideração as concepções/experiências de mundo do leitor.

No campo da concepção da língua como um código, “[...] o texto é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). A leitura, nesse campo, é um exercício prático que deve ser entendida em sua plena objetividade, ou seja, o foco do leitor deve estar voltado para o reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas do texto.

Para as autoras (2011), na perspectiva autor-texto-leitor, entendemos que a leitura aqui ganha um vasto repertório de significações, compreensões e interpretações, pois, é nesse campo que ocorre a interação entre os sujeitos, uma construção de sentidos entre o que o autor pretende dizer e as implicações e inferências aplicadas ao texto por parte do leitor. O ato da leitura em seu absoluto exercício se mostra como uma plena atividade interativa, vista e analisada sob diferentes aspectos de compreensão e de produção de sentidos.

Nessa óptica, entendemos que a leitura abrange não só as intenções do autor/produtor, como também, leva em conta as experiências, as vivências e os conhecimentos do leitor. Tais conhecimentos, experiências e vivências do leitor, fazem surgir o levantamento de suposições que ocorre através do processo de interação entre o leitor e o texto. Essas suposições podem, ao longo do texto, serem ou não confirmadas, tal procedimento é o que o tornará em um construtor eficiente de sentidos.

As citadas autoras ainda afirmam que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (p. 21). Levar em conta os conhecimentos prévios do leitor e entender que esses conhecimentos se diferenciam de um leitor para outro, nos leva a considerar as inúmeras possibilidades de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. Entretanto, é de fundamental importância que se leve em conta as intenções e sinalizações do texto fundamentadas pelo autor.

A compreensão de um texto depende, por outro lado, de fatores relativos ao autor/leitor, como também por fatores relacionados ao texto. Essa relação de compreensão evidencia os procedimentos de seleção de conhecimentos escolhidos pelo autor. Esse conjunto de conhecimentos escolhidos para a produção do texto

exige do leitor um conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto, pressupondo assim um modelo de leitor para cada texto.

Outro aspecto que influencia a compreensão textual diz respeito aos aspectos materiais. As autoras (2011, p. 28) relatam que “o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos”, podem implicar em uma má compreensão do texto. Relatam ainda que o texto, depois de escrito, ganha existência independente do autor. Nesse trajeto de leitura, Allende & Condemarín (2002) apud Koch e Elias (2011) afirmam que:

O texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re)orientação que lhe é dada. Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002 apud KOCH; ELIAS, 2011, p. 37).

O texto, por ter sido produzido em época passada, para um público com culturas, costumes e crenças diferentes do contexto em que se realiza a leitura, exige do leitor uma gama de conhecimentos, sem os quais, os fatos citados anteriormente podem interferir consideravelmente na produção de sentidos.

De acordo com Solé (1998), estudos realizados serviram de sustentação para elaborar um método que consiste na estruturação de modelos hierarquizados que visam explicar como ocorre na prática o processo de leitura. O primeiro modelo, chamado de *bottom up*, ou processo ascendente, explica que o leitor decifra de maneira gradual, sequencial e hierárquica todos os elementos inerentes ao texto, ou seja, o leitor começa o processo decifrando primeiro a letra, depois a palavra e em seguida, a frase, tendo como consequência a compreensão do texto. Ressaltamos que nesse processo, o leitor não realiza inferências, não se utiliza de seus conhecimentos prévios e também não atenta para os aspectos referentes ao texto, como erros tipográficos e ao fato de um texto poder ser compreendido sem que seja necessário entendê-lo em sua totalidade para se chegar à sua compreensão, uma vez que o único meio para esse fim é através da decodificação.

O segundo modelo apresentado por Solé (1998), chamado de *top down*, ou modelo descendente, afirma o contrário. Explica que o leitor não se utiliza do processo de decodificação, decifrando letra por letra. O modelo descendente que também

processa a leitura de forma sequencial e hierárquica declara que o indivíduo se apegar a seus conhecimentos prévios, realiza inferências e levanta hipóteses para chegar a compreensão textual. Quanto mais informações o leitor possuir a respeito do texto, mais fácil será sua compreensão, sem ter que se “prender” ao texto para erigir sua interpretação.

O terceiro método de leitura a ser apresentado é o interativo. Segundo a autora, para que a prática leitora se concretize nesse processo, é necessário que o leitor esteja, sobremaneira, interligado com o texto. Quando isso ocorre, verificamos que todos os elementos inerentes à leitura foram abstraídos pelo leitor. Nesse sentido, a informação chega de forma simultânea, através do processo ascendente, no qual o método se consolida através do mecanismo da decodificação, de maneira gradual, (letra, palavra e frase) e do processo descendente, em que o indivíduo atribui suas inferências, se utiliza de seus conhecimentos prévios e levanta hipóteses a respeito da informação recebida, sendo esta última levada a níveis mais elevados de organização.

As concepções aqui apresentadas corroboram da ideia de que, para a ocorrência de uma leitura adequada e com sentido, é necessário induzir o aluno a se apegar ao seu conhecimento de mundo, correlacionar suas vivências e experiências com o assunto tratado no texto, levantando hipóteses e atuando de forma interacional com a perspectiva do autor para chegar ao entendimento pretendido.

Levando em conta as teorias dos autores citados anteriormente sobre as concepções acerca do entendimento do que vem a ser leitura, e ao que recorrer para construí-la, abordaremos no tópico seguinte como contribuir e a que recursos e ferramentas metodológicas adequadas utilizar para a formação de um leitor fluente, que consiga refletir e compreender a temática defendida pelo autor do texto.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA FLUÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

O início para uma leitura fluente passa pelo processo de decodificação, tendo em vista que essa é uma atividade simples e primária, fundamental para que o leitor saiba executá-la com precisão para se apropriar do significado do texto lido.

O fracasso escolar muito se deve ao fato do não domínio dessa habilidade, uma vez que o leitor perde muito tempo tentando decifrar a palavra, o que torna a atividade um processo cansativo, trazendo como consequências o não entendimento e o desinteresse pela leitura. Para Lemov (2011, p. 284):

Devido à importância fundamental da decodificação em todos os níveis, os professores devem se esforçar para corrigir erros de decodificação sempre que possível, independentemente da disciplina ou do nível que ensinam. Como esses erros muitas vezes indicam uma falta mais generalizada de conhecimentos e habilidades, os antídotos são o ensino das principais regularidades da língua portuguesa e a prática da decodificação.

Uma leitura fluente requer tempo, disciplina e interesse por parte dos envolvidos. A compreensão de um texto passa necessariamente por uma leitura espontânea, que transcorra sem atropelos, marcada pela expressividade aplicada às palavras, ao som de voz necessário, ao uso adequado da pontuação. Todas essas ferramentas contribuem para uma leitura compreensiva. Ainda para o autor, “o desenvolvimento da habilidade dos alunos para compreender toda a informação contida em um texto depende de um ‘ouvido expressivo’, que possa extrair significado do subtexto, do tom, do estilo, das alusões e da analogia” (LEMOV, 2011, p. 296).

Nesse sentido, sempre que oportuno, o professor pode e deve realizar uma leitura utilizando voz alta e firme, marcando a expressividade de palavras com maior importância dentro do texto, obedecendo as marcas da pontuação. Esse exemplo de leitura ajuda os alunos/leitores a se utilizarem desses recursos de maneira descontraída e correta.

O professor pode auxiliar o aluno a entender como se pronuncia a palavra, fazendo o uso das regras gramaticais. Segundo o autor (2011, p. 284): “[...] o melhor jeito de corrigir esse erro de decodificação é melhorando seu conhecimento sobre as regras.” Ainda segundo o autor, a utilização desse método traz o aprendizado sobre uma nova informação e a memorização de uma regra que o aluno poderá usar para decodificar outras palavras que porventura seja possível a utilização da regra aprendida.

O referido autor sugere como estratégia uma atividade que possibilite aos alunos uma reflexão sobre qual palavra pode substituir a do texto. De posse do significado da palavra, os alunos analisarão qual o sentido mais adequado para a

situação. A partir daí, professor e alunos irão discutir as possíveis mudanças de sentido da palavra dentro do texto. Esta atividade mostra que nem sempre determinada palavra é adequada para uma situação de uso, sendo necessário levar em conta o contexto para fazer a escolha correta.

Ainda para o autor, a fluência resulta da combinação da habilidade de ler sem atropelos e do uso da expressividade atrelados à compreensão, gerando o entendimento perceptível durante a leitura. Portanto, para Lemov (2011, p. 295): “a verdadeira leitura expressiva e fluente evidencia compreensão – e geralmente de forma mais eficiente do que simplesmente conversar sobre o entendimento. A leitura já flui o entendimento.” A compreensão acontece à medida que o leitor aprende a ouvir os elementos expressivos e a partir deles, atribuir sentido à leitura, percebendo que além do texto em si, existem sinalizações inerentes ao ato de ler que contribuem para a compreensão leitora.

Segundo Puliezi e Maluf (2014), os estudos sobre a importância da fluência leitora no Brasil ainda não foram explorados como merece. Em outros países, pesquisadores como Coelho (2010), Kuhn, Schwanenflugem & Meisinger (2010), Pikulshi & Chard (2005), realizaram importantes observações sobre o tema. De acordo com os estudiosos, durante parte do século XX, pesquisadores acreditavam que a fluência estava relacionada apenas ao resultado do reconhecimento da palavra, ou seja, a decodificação. Nos últimos tempos, porém, percebe-se a mudança de pensamento a respeito do assunto, e tenta-se processar que a fluência se dá através da prática do ensino e o exercício frequente da leitura, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão.

Neste sentido, Laberge e Samuels (1994 apud PULIEZI; MALUF, 2014) mencionam que a leitura se dá através do processamento automático da informação. Ainda nesse sentido, os pesquisadores defendem que o processo de decodificação depende da relação simultânea das seguintes situações, sendo elas: a percepção visual, a percepção sonora e o agrupamento de palavras. Para os pesquisadores, quanto menos tempo o leitor dispensar sobre a decodificação de uma palavra, mais condições cognitivas terá para dedicar-se a compreender a leitura. Segundo observação dos autores, a não compreensão ou mesmo sendo esta ineficiente, é devido ao fato de que o leitor aplica muito de sua capacidade perceptiva na tentativa de decifrar a palavra.

Segundo estudos de diferentes autores, entre eles, Samuels (2006 apud PULIEZI; MALUF, 2014) e apesar da linha de pensamento desigual no que diz respeito a uma definição uniforme sobre fluência, há uma concordância entre eles de que a fluência acontece alicerçada sobre três elementos: a precisão na decodificação da palavra, a automaticidade no reconhecimento da palavra e o emprego adequado da prosódia.

O ato de ler com fluência exige do leitor um suporte de conhecimentos acerca de como se estrutura e se organiza o sistema alfabético, levando o aluno a pensar na gama de possibilidades de variações de sons e que estes influenciam no momento da compreensão. Junto a este saber, o leitor precisa ter um vasto léxico para conseguir atribuir sentido ao texto e entender o que as palavras significam naquela situação de uso.

Sobre esta perspectiva, quando os leitores se deparam com uma palavra que é de seu conhecimento, instintivamente a capacidade de memorização é ativada, possibilitando a leitura rápida e eficiente, sem que para isto, tenha que desferir maiores esforços cognitivos.

No entendimento de Ehri (2005 apud PULIEZI; MALUF, 2014), não precisa que o leitor para memorizar uma palavra e reconhecê-la, tenha contato de relevante continuidade com a mesma, basta que para isto a tenha lido o suficiente para que a recorde.

A precisão no processamento da leitura ocorre por meio de conexões das unidades das palavras no momento da soletração. Esta ação facilita o reconhecimento do termo escrito, possibilitando sua relação com o som proferido e o seu significado gravados na memória. Portanto, percebe-se que a precisão no ato da leitura é um fator que influencia positivamente para a compreensão do texto, uma vez que o leitor vai buscar em sua memória a rápida identificação da palavra e assim atribuir o entendimento adequado à leitura.

Paralelamente ao recurso da precisão, vem o elemento denominado automaticidade, que pode ser definido como a capacidade de realizar uma atividade de maneira prática e sem esforço, ou seja, não precisamos aplicar tanto de nossa capacidade física ou mental para a realização da tarefa, a ação acontece de maneira espontânea.

No caso prático da leitura, para conseguir a habilidade da automaticidade, é necessário o domínio de quatro itens fundamentais para que a ação leitora se torne

automática, são eles: a velocidade; a ausência de esforço; a autonomia e a ausência de atenção consciente. Estes elementos ocorrerão de forma simultânea, fazendo do ato da leitura um acontecimento significativo.

A precisão da velocidade está relacionada com a frequência da prática leitora, quanto mais se lê, mais a velocidade aumenta, uma vez que o leitor identifica com rapidez as palavras com as quais tem maior contato. Porém, essa velocidade é limitada, ou seja, tende a estagnar à medida que a leitura se torna fluente. Podemos verificar os rendimentos do aumento da velocidade ainda no início da apropriação da leitura, à medida que o leitor ganha autonomia leitora, a velocidade cessa.

Outro item que compõe o processo da automaticidade é a ausência de esforço, que consiste em realizar com facilidade a atividade de leitura. Neste sentido, quando se lê uma palavra de maneira fácil, o leitor terá como atribuir mais atenção à compreensão. Junto a velocidade e a ausência de esforço, surge o item chamado autonomia. Este, por sua vez incide em proporcionar ao leitor a realização da leitura sem a percepção natural de que está lendo.

O último item ligado à automaticidade é a falta de atenção consciente. Nesse processo, à medida que o leitor aplica os níveis primários de reconhecimento automático à leitura, a atenção consciente do ato de ler some. Portanto, quando um leitor fluente se depara com algo escrito, realiza a leitura de maneira que não percebe a ação que está realizando. Aqui reside o diferencial entre um leitor fluente e um não fluente, uma vez que este último passa muito tempo para reconhecer a palavra e perde a capacidade de entendimento cognitivo para compreender o texto, o que nos leva a observar nessa etapa o pensamento de Logan (1997 apud PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470), que menciona que a automaticidade será adquirida através da realização frequente da atividade de leitura.

O último elemento que contribui para o desenvolvimento da fluência leitora é a prosódia. Esta habilidade, segundo Kuhn e cols. (2010 apud PULIEZI; MALUF, 2014), está relacionada ao fato de o leitor aplicar ao ato de ler, expressividade, ritmo e entoação. Segundo este pensamento, a entoação auxilia a capacidade de compreensão, atribuindo significado à leitura. Ainda segundo os autores, a entoação não precisa ser ensinada às crianças, elas adquirirão esta característica ao ouvirem bons leitores lendo.

Outra aptidão pertencente à prosódia é a pronúncia adequada a acentuação das palavras. Este quesito está inteiramente alusivo ao entendimento atribuído ao

texto pelo leitor, se o mesmo não profere corretamente o termo em questão, estará imputando prejuízo de compreensão à leitura. Ainda atrelado a situação que faz parte o esquema da prosódia, temos a tonicidade empregada à leitura. O aspecto da tonicidade faz a distinção de sentido entre palavras de mesma grafia. Temos ainda a questão da duração do som produzido, marcando o ritmo entre as unidades de sentido da língua. Para um leitor fluente que aplica uma maior velocidade na pronúncia das palavras, a duração tende a ser menor.

Por último, nos deparamos com a pausa, momento da não pronúncia dos sons. Esta situação serve para o acúmulo de ar suficiente para expressar a próxima palavra e para conferir sentido entre as partes da sentença, facilitando o processo de compreensão. O que se pode abstrair sobre a questão da fluência é que a mesma é uma aptidão imprescindível para se alcançar a compreensão, ainda que não seja suficiente para se impetrar a plena abrangência de entendimento textual. Neste sentido, entende-se que para desenvolver a fluência e ampliar o processo compreensivo, é fundamental a combinação dos elementos citados anteriormente. À luz deste raciocínio, Kuhn e Cols (2010 apud PULIEZI; MALUF, 2014, p. 471) afirmam:

Fluência combina precisão, automaticidade, e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto pode ser demonstrado durante a leitura oral através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entoação. Esses são fatores na leitura oral ou silenciosa que podem limitar ou favorecer a compreensão.

Percebemos aqui que o conjunto desses elementos são primordiais para se chegar ao objetivo da leitura, visto que é através da relação simultânea destes que acontece o desenvolvimento da reflexão acerca do que está sendo lido e por consequência surge a compreensão como resultado da combinação de tais fatores. Samuels (2006); Daane e Cols (2005) referendados pelas autoras (2014, p. 471), apontam a compreensão como sendo o ápice da fluência leitora e que a utilização adequada da prosódia trará benefícios de entendimento à leitura.

Neste sentido, as pesquisas realizadas por estes e outros autores sinalizam uma estreita relação entre fluência e compreensão, afirmando que ambas andam concatenadas proporcionando o pleno desenvolvimento cognitivo, facilitando a ocorrência da concepção do entendimento textual.

Os estudos relatam ainda que um conjunto de ações realizadas no chão da escola ajudam a desenvolver o aspecto da fluência leitora. Entre estas ações está a prática frequente da leitura. Segundo os pesquisadores, este método facilita o reconhecimento automático de palavras, proporcionando ganhos elevados de compreensão. No entanto, não apenas esta ação deve ser incentivada, sendo instrução do professor fundamental para a obtenção da fluência.

Sobre este aspecto, Puliezi e Maluf (2014, p. 472) citam o entendimento de Rasinski (2006), afirmando que os elementos da fluência devam acontecer de forma concatenada na busca precisa do entendimento. Nesse contexto, e buscando ampliar o desenvolvimento da fluência, o autor sugere que sejam oferecidos aos alunos o contato com gêneros textuais que requerem em sua leitura oral a força da expressividade para gerar compreensão. Entre os gêneros citados, estão: *poesias; canções; rimas; textos teatrais; letras de músicas; monólogos; diálogos e cartas*. Ainda segundo essa visão, Hudson e Cols (2005), mencionados pelas autoras (2014, p. 472), destacam o papel fundamental da atuação do professor nesse processo, posto que os alunos terão na pessoa do professor mediador um modelo a ser seguido.

Dentro dessa metodologia, as autoras levantaram alguns pontos que, segundo estudos, devem ser colocados em prática pelo professor como base instrucional para atingir o aspecto da fluência: o professor como modelo, promovendo uma leitura significativa, realizando quando necessário algumas intervenções; realizar as orientações pertinentes no percurso da decodificação adequadamente, atribuindo expressividade correta dos enunciados; propor atividades com gêneros textuais que possibilitem o uso de marcas de expressividade; dispor à turma de materiais diversos com a finalidade de promover uma leitura independente; oportunizar gradativamente o acesso a textos mais complexos e incentivar o uso adequado da prosódia para se imprimir expressividade e consequente compreensão.

Sobre esses aspectos, as referidas autoras reforçam que não existe uma ideia concisa de como se transmitir essas capacidades aos leitores iniciantes, entretanto, sugerem que tais ações ocorram de maneira simultânea objetivando o completo desenvolvimento da fluência dos alunos.

Através dos estudos realizados pelos diversos autores citados nesta pesquisa, podemos verificar que a fluência é uma habilidade fundamental que os alunos devem conseguir para tornarem-se bons leitores e que existem metodologias acessíveis que podem contribuir substancialmente para a melhoria do ensino ofertado. Entretanto,

Puliezi e Maluf (2014, p. 473), ponderam que esse avanço só será possível quando professores e demais profissionais da educação tiverem o acesso oportuno a formações que priorizem uma discussão pertinente sobre a temática, possibilitando a realização de atividades interativas que promovam significado e compreensão à leitura, formando leitores capazes de pensar criticamente.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Para que ocorra uma eficiente significação de sentidos, faz-se necessário que o leitor se apegue a um conjunto de estratégias inteiramente ligadas ao conhecimento adquirido ao longo do tempo, que servirá como ferramenta indispensável na elaboração de hipóteses sobre a compreensão do texto.

Sob a óptica de Koch e Elias (2011), ao lançar mão de estratégias na busca do entendimento textual, é indispensável que o leitor tenha ciência das escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto, uma vez que é baseado nesses conhecimentos que o leitor elabora e organiza a compreensão textual, tendo em vista que é de fundamental importância o domínio dos conhecimentos gramaticais e lexicais para a elucidação do texto.

Outra estratégia aplicada no momento de uma leitura é a utilização dos conhecimentos de mundo adquiridos pelo leitor. Essa estratégia (técnica) permite ao leitor se utilizar de suas práticas de vivências para interagir com o texto, fazendo inferências, assimilando o que o texto propõe com os saberes adquiridos ao longo do tempo para dar sentido e entendimento ao texto.

Ainda se tratando de estratégias a serem utilizadas no processo de leitura, as autoras destacam o conhecimento ilocucional, em que se propõe reconhecer os objetivos pleiteados pelo autor do texto em uma dada situação interacional. Esse conhecimento nos permite perceber as reais intenções do autor, as entrelinhas, em suma, o conhecimento ilocucional contribui para o entendimento adequado da situação comunicativa pretendida pelo produtor do texto.

Na sequência dos conhecimentos necessários para a construção do sentido do texto, as autoras citadas abordam o conhecimento comunicacional, em que numa situação comunicativa concreta, o autor se utiliza da quantidade de informações

necessárias para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, obtendo o sentido esperado de compreensão que se pretende atingir.

O leitor precisa, dentro desse processo, alinhar sua forma de pensamento com o que o autor pretender informar, necessitando, para tanto, ter o domínio sobre o conhecimento metacomunicativo, em que o autor se utiliza de vários recursos de linguagens com a intenção de chamar a atenção do interlocutor para algo que se pretende sinalizar dentro do texto, ou seja, trata-se de um realce ao próprio recurso utilizado, nesse caso, a linguagem utilizada no texto.

Por fim, Koch e Elias (2011) destacam o conhecimento superestrutural, que está relacionado com a capacidade de identificar e compreender a escolha de determinado gênero textual numa situação de comunicação. Entendemos que esse conjunto de conhecimentos é resultante das experiências do dia a dia e que, embora vistos sob uma perspectiva particular, acabam se generalizando após a troca das experiências, fazendo, dessa forma, parte da cultura de um povo.

Para a produção de sentido de um texto, é necessário não somente recorrer a um conjunto de saberes, como analisado anteriormente, é imprescindível levar em consideração os aspectos contextuais para que se tenha a correta e esperada produção de sentidos.

Durante o processo de leitura, é importante que se faça a correlação entre a estrutura linguística utilizada e os conhecimentos de mundo adquiridos para que a produção textual ganhe sentido. Concernente ao ato da leitura, o leitor se apropria de um mecanismo de percepção inerente aos mais variados tipos de saberes e situações vivenciadas para se obter a lógica do sentido pretendido (KOCH; ELIAS, 2011).

Outro aspecto relevante na construção do sentido é fazer a assimilação do que está dito (explícito) com o que está subentendido (implícito). O uso desses conhecimentos é o que fundamenta a interpretação do texto. Através desses procedimentos mencionados é que se observa a concreta materialização do texto, ou seja, a contextualização é o que constitui o texto no seu todo. Entretanto, para que se tenha o sentido esperado, se faz indispensável que os sujeitos estejam envolvidos em uma mesma situação comunicativa, quer dizer, obrigatório se faz que os contextos (vivências) de mundo sejam, em parte, semelhantes.

Para Koch e Elias (2011, p. 61):

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto, a cada momento interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente.

De acordo com Solé (1998), é importante traçarmos estratégias a serem utilizadas para os diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois. Para antes da leitura, a autora organiza esta etapa em seis pontos:

- ideias gerais;
- motivação para a leitura;
- objetivos da leitura;
- revisão e atualização do conhecimento prévio;
- estabelecimento de previsões sobre o texto;
- formulação de perguntas sobre ele.

No momento prévio à leitura de um texto, a referida autora sugere que o professor tenha em mente como irá trabalhar a atividade, levando em conta suas práticas e o que se pretende alcançar. Portanto, o professor deve, diante das estratégias que possui, apresentar uma atividade de leitura espontânea, em que o aluno sinta vontade e esteja motivado a realizar. No entanto, o professor também necessita estar motivado para esse momento. É importante que ambos, professor e alunos, saibam o que pretendem com a leitura, ou seja, diferenciar em qual ocasião “se trabalha” e em qual momento apenas “se lê”. É imprescindível que estes dois casos estejam inseridos no espaço escolar, sendo a leitura entendida como uma ferramenta que transmite conhecimento, informação e prazer.

O professor precisa ter a consciência que serve de exemplo para os alunos, uma vez que estes, ao não vê-lo lendo, não se sentirão motivados para realizar a tarefa. A autora (1998) defende que alguém que não tenha consigo este encanto pela leitura, não consiga despertar o interesse de ler em outras pessoas. Nesse processo, o professor tem um papel fundamental, servindo de elo entre a turma e a leitura, entre o aluno e o texto. Diante desse gosto pela leitura, o aluno não a verá como uma tarefa enfadonha ou como uma punição. Nesse sentido, a referida autora afirma que:

A leitura não deve ser entendida como uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções. Assim como os bons leitores nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela

e tendem a evitá-la. Compartilho com Winograd e Smith (1989) a convicção de que a transformação da leitura em uma competição – aberta ou encoberta – entre as crianças tendem a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso. (SOLÉ, 1998, p. 90)

A leitura prazerosa faz o indivíduo esquecer o mundo a sua volta, levando-o ao infinito mundo da imaginação que a mesma lhe proporciona, contribuindo para o aumento significativo do seu conhecimento científico e empírico, possibilitando fazer inferências do que leu com situações cotidianas e até mesmo mediar conflitos, tomando por base o bom senso que a prática leitora lhe oferece para se chegar a uma conclusão razoável e lógica.

Ainda se tratando de estratégias preparatórias para o momento da leitura, Solé (1998) afirma que tais estratégias devam ser as mais variadas possíveis (*oral, coletiva, individual e silenciosa*), não importa qual destas seja a escolhida, contanto que a leitura tenha significado para os envolvidos e que eles possam fazer a compreensão do que leram. Como é uma atividade complexa, o professor deve estar atendo para oferecer ajuda quando necessário, uma vez que é comum os alunos encontrarem dificuldades que não saberão resolver sozinhas. Em meio às sugestões, dicas e estratégias sugeridas, a autora defende a motivação e o fazer sentido como essenciais para o início da leitura, afirmando que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido” (SOLÉ, 1998, p. 91).

A motivação para ler está inteiramente ligada ao que se pretende alcançar como objetivo, e para isso, a criança precisa saber que é capacitada para realizar a leitura. Não se trata aqui de resolver ou compreender tudo sozinha, mas de sentir-se segura para pedir ajuda, tirar dúvidas. A motivação, nesse sentido, seria oferecer à criança a oportunidade de confiar que é capaz de resolver situações desafiadoras.

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (SOLÉ, 1998, p.91).

Tornar a leitura em uma atividade atrativa à criança é oportunizá-la a chance de poder se utilizar de suas práticas cotidianas durante o desenvolvimento da atividade e proporcionar suporte adequado para a utilização de seus conhecimentos prévios. Para tanto, se faz necessário ter bem claro o que se pretende com a leitura, diferenciar o momento de “se trabalhar a leitura” do momento de “ler por prazer”. A autora defende que o momento que tem por objetivo trabalhar a leitura, não deve ser utilizado com exclusividade dentro da escola.

Uma situação de leitura se mostra motivadora quando o aluno por si só recorre ao ambiente de leitura para ler por prazer ou quando necessita esclarecer uma dúvida sobre determinado assunto. Diferentemente de quando se é obrigado a ler, nesse caso, a prática da leitura não tem sentido, não instiga o aluno a querer se informar.

O planejamento de uma atividade de leitura deve ser bem elaborado, com objetivos bem definidos, a fim de se alcançar os resultados esperados. Quando realizamos uma leitura para nos mantermos informados, somos seletivos, afinal, buscamos uma informação, exclusiva. Do contrário, não alcançaremos nosso objetivo, nem tão pouco faríamos uma leitura eficiente. Segundo a autora (1998), para encontrar o que se precisa em texto, é necessário saber manusear os instrumentos aos quais recorreremos (listas telefônicas, jornais, dicionários, etc.). Quando se tem em mente a clareza dessas ações, estamos dando o devido direcionamento para que a leitura se complete em sua essência. Sobre essa perspectiva, a autora expõe a seguinte afirmação:

Assim, o fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos conscientes disso e, ao mesmo tempo, oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura, como a rapidez, muito valorizada na escola (SOLE, 1998, p. 93).

Atividades de leitura que são elaboradas como na situação descrita anteriormente, proporcionam aos envolvidos uma interação muito mais eficiente e significativa com o texto, uma vez que possibilita ao leitor compreender o contexto utilizado fazendo relações entre a leitura que realizou, seus conhecimentos prévios e o mundo à sua volta. Cada leitura é diferente uma da outra, dependendo obviamente dos objetivos que se quer atingir. Assim, conforme a autora citada (1998), quando realizamos uma leitura com o objetivo de se obter uma determinada informação,

damos preferências a algumas partes do texto em detrimento de outras. Já quando lemos com o intuito de seguir determinadas instruções, é necessário compreender por completo o texto e ao mesmo tempo fazer o controle da compreensão, caso contrário, não consegue alcançar o objetivo proposto.

Cada tipo de leitura é exclusivo, ou seja, depende do que se pretende alcançar como objetivo. Quando lemos para buscar uma informação específica não precisamos nos prender ao texto em sua totalidade, basta termos uma visão geral das ideias apresentadas. A autora defende também que este tipo de leitura deve ser mais trabalhado nas escolas, uma vez que desperta nos alunos o senso crítico. Da mesma forma, quando realizamos uma leitura com foco em aprender, ainda que toda leitura tenha o aprendizado por princípio básico, lemos com a finalidade exclusiva de ampliarmos nossos conhecimentos, sejam eles pessoais ou para atender uma situação em particular.

Ao ler para o público, é importante falar com boa entoação, obedecer à pontuação e falar com nitidez, a fim de que a leitura seja compreendida pelos ouvintes. Entretanto, é imperativo conhecer o texto antecipadamente e que apresente o conhecimento necessário sobre o assunto que vai abordar na leitura. Solé (1998) acredita que esses aspectos sejam essenciais para a formação e desenvolvimento de bons leitores e que essas práticas estejam presentes na escola.

Etapa importante no processo das estratégias, o conhecimento prévio deve ser bem instigado para que se alcance a compreensão por parte dos alunos. Para que ocorra o entendimento do texto, o professor deve realizar previsões acerca do conteúdo, retomar as discussões e explicações das aulas com o propósito de que os alunos, de posse dessas informações, se utilizem de seus conhecimentos prévios para a retomada do raciocínio discursivo em análise. Segundo a referida autora (1998, p.103), “[...] a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto.” Portanto, quando o texto apresenta uma boa redação e o leitor possui um repertório de conhecimentos acerca do que está escrito, surgirão inúmeras possibilidades de entendimento e compreensão.

Em contrapartida, a falta desse entendimento significativo sobre o conteúdo proposto, pode resultar em três situações: primeiro, o leitor não dispõe dos conhecimentos prévios suficientes para conseguir abstrair a compreensão sobre o texto, acarretando o abandono do que está sendo lido; segundo, mesmo possuindo o conhecimento prévio necessário, pode acontecer que o texto não apresente outras

possibilidades interpretativas; e terceiro, a interpretação realizada pelo leitor pode não coincidir com interpretação pretendida pelo autor do texto, uma vez que a ideia considerada importante para o leitor pode não coincidir com a mesma defendida por quem escreveu o texto.

Ainda de acordo com a autora, para se evitar que situações como a descrita anteriormente aconteçam, é importante que o professor considere o que os alunos trazem de informações a respeito do texto que irá trabalhar. Além disso, deve ser ponderado o que eles esperam aprender, quais as perspectivas e experiências que trazem consigo e que podem ser aproveitadas para dar entendimento ao texto. Cabe ainda refletir se o mesmo está de acordo com a realidade desses estudantes. Portanto, proporcionar situações que ajudem os discentes a compreenderem o que a leitura pretende será de grande valia, como por exemplo: sinalizar vestígios, marcas textuais expressivas (título, imagens, exemplos, etc.), que servirão de suporte para um entendimento claro. Outra questão que ajuda a esclarecer o assunto abordado é o professor estimular os alunos a conversarem sobre o que eles já têm de informações sobre o assunto.

Para a autora citada (1998), uma ação oportuna a ser realizada momentos antes da leitura, é estimular os alunos a discutirem possíveis *previsões e hipóteses* sobre o que eles acham que vai acontecer, para tanto, eles irão se apegar a seus conhecimentos prévios para formularem suas suposições. Nesta ocasião, o professor está oportunizando aos estudantes a chance de serem protagonistas, encorajando-os a falarem suas expectativas, tornando-os participantes ativos da atividade, porém, é preciso deixar claro que as previsões levantadas por eles, podem ou não se concretizar.

Nesta fase, o professor vai atrair a atenção dos mesmos para os mais variados marcadores que aparecem no texto, tendo como exemplo, o local onde acontece a história, as personagens, o conflito e as ações desenvolvidas. Solé (1998) analisa como fundamental trabalhar desta forma a utilização dos mais variados tipos de textos para se alcançar os objetivos pretendidos. Portanto, a autora defende o gênero notícia como um importante suporte nesse momento, sobre o qual tece a seguinte afirmação:

Ao contrário do que acontece com os textos narrativos, as manchetes das notícias costumam se ajustar perfeitamente ao conteúdo ao qual servem de cabeçalho e em geral proporcionam bastante informação sobre ele (com alunos maiores também podemos trabalhar manchetes

sensacionalistas, como forma de adquirir uma leitura crítica). Os alunos verão como, a partir da manchete, suas expectativas costumam se realizar, total ou parcialmente, o que contribui para que adquiram segurança (SOLÉ, 1998, p. 109).

O que podemos inferir de um trabalho planejado e executado com a metodologia utilizada acima é que a atividade terá êxito em seu desenvolvimento, uma vez que contempla os anseios da turma por estarem de acordo com a realidade dos alunos, possibilitando aos mesmos se utilizarem de suas vivências para intermediar a resolução da atividade, levando-os a avaliar criticamente a situação, refletindo de forma imparcial sobre a temática em questão.

Por último, e não menos importante, vem a estratégia de estimular os alunos a formularem perguntas sobre o texto, cabendo ao professor a tarefa de adequar tais perguntas ao propósito comunicativo. Solé (1998, p. 110) afirma que no momento em que os alunos conseguem realizar perguntas relacionadas à leitura, estão fazendo uso das informações que trazem consigo, essa ação é processada de forma não intencional, abstraindo o que já sabem e o que ainda não sabem sobre o tema abordado.

As perguntas formuladas devem colaborar para a compreensão necessária sobre o texto, assim, os alunos terão suas atenções voltadas para a leitura, mantendo-os concentrados na atividade. Mais uma vez o papel do professor é fundamental, pois ele irá controlar e direcionar as perguntas formuladas no sentido de atender a ideia principal e a compreensão geral do texto. Para se chegar a esse grau de desenvolvimento e entendimento, é necessário que os leitores compreendam as perguntas formuladas pelos professores e que consigam respondê-las, assim, terão embasamento suficiente para realizar suas próprias perguntas. Através dessa interação, o leitor conseguirá entender o propósito comunicativo do texto e saberá que textos diferentes suscitarão perguntas diferentes.

Essa etapa, que abrange as condições necessárias no momento que antecede a leitura, e que engloba o gosto pela mesma, a motivação, os objetivos a serem alcançados, o apego aos conhecimentos prévios, o levantamento de suposições, indagações e formulação de perguntas, preparam o aluno para o momento que exigirá dele um empenho maior, que é a ocasião da realização da leitura.

As estratégias utilizadas durante a leitura servirão de base para prováveis interpretações, assim como também a mediação de problemas surgidos durante a

atividade. Nesse contexto, “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 115).

A autora ainda afirma que o entendimento ocorre quando o leitor consegue compreender as ferramentas de suporte oferecidas pelo texto, sejam elas: o título; as ilustrações; as hipóteses; informações; as perguntas feitas pelo professor e por ele próprio, o leitor. Através da utilização dessas ferramentas, o leitor será capaz de realizar o autocontrole da compreensão, como também ficar atento a prováveis erros de compreensão, reformulando o pensamento na direção do entendimento previsto.

Todo esse processo de interação no qual o aluno se debruça, ao fazer associações da leitura com as suas vivências, verificar previsões, analisar as marcas oferecidas pelo texto, ter o controle da compreensão, só é possível quando ele entende a proposta de atividade sugerida pelo professor.

Todas estas ferramentas sugeridas servirão de subsídios para o aluno realizar uma boa leitura e conseqüentemente uma boa compreensão do texto. Entretanto, ressalta-se que apesar de serem necessárias, tais ferramentas não são suficientes para o entendimento global do texto e, nessa perspectiva, a autora tece a seguinte afirmação: “Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Como estratégia para se alcançar os objetivos pretendidos, a referida autora sugere a realização da leitura compartilhada como uma maneira de fomentar a busca pela compreensão textual, oportunizando aos alunos a resolução conjunta da atividade. Atividades de leitura como a descrita tendem a contribuir para uma leitura autônoma. Percebe-se que a leitura compartilhada atribui sentido à atividade, uma vez que permite aos envolvidos se apropriarem das estratégias utilizadas por outros, originando a troca de ideias sobre o que foi lido.

O principal foco da atividade de leitura compartilhada reside no domínio de dois princípios básicos, porém, imprescindíveis durante a realização da atividade: primeiro, “[...] a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para as mãos do aluno” (SOLÉ, 1998, p. 120); segundo, a leitura autônoma, na qual o aluno torna-se sujeito ativo da atividade, controlando sua compreensão, diferenciando o que sabe do que ainda não sabe sobre o texto.

É importante salientar que a autora afirma que não possui uma sequência correta das estratégias que o professor aplicará para obter o êxito esperado. O mais

importante aqui é saber que as turmas apresentam níveis de leitura diferentes, e que dentro das próprias turmas existe também essa diferença. Então, de consciência dessa situação, ele trace a melhor maneira de aplicar tais estratégias. Diante dessa perspectiva, Solé (1998) tece o seguinte argumento:

Só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar. Para isso, é imprescindível que planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como meios de oferecer os desafios e apoios que vão permitir que continue avançando (SOLÉ, 1998, p. 120).

Como podemos observar, o professor tem um papel fundamental durante todo o processo da atividade de leitura. Ele é o responsável direto pelo desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, pois uma vez conhecendo as características da turma, as dificuldades e os desafios que vêm pela frente, saberá quais caminhos percorrer para atingir os objetivos necessários e assim alcançar a leitura participativa e autônoma.

No intuito de favorecer essa leitura independente aos alunos, a autora sugere que seja acrescentado perguntas ao corpo do texto com a finalidade de que o leitor realize as previsões e que, ao final da leitura, ele possa verificar a confirmação ou não das mesmas. Outras ações sugeridas pela autora são as seguintes: cobrir partes do texto com papel; proporcionar erros ao longo do texto, pedindo que os mesmos sejam encontrados e lacunar o texto para que os envolvidos indiquem as palavras ou expressões adequadas, tudo isso na perspectiva de se chegar a uma previsão consistente e pertinente à leitura.

Durante a leitura, pode acontecer de não compreendermos algo que acabamos de ler, sendo essa uma situação muito corriqueira, que surge nos mais variados níveis de leitura. Segundo Solé (1998), esta impressão de não compreensão induz o leitor a uma interpretação equivocada do texto, ocorrendo o que a autora chama de lacunas de compreensão. Nesse aspecto, aprendermos a identificar erros e possíveis falhas de compreensão, é um ótimo indício para conseguirmos o que queremos do texto. Sob essa perspectiva, a autora argumenta:

Detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas o primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos

fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura (SOLÉ, 1998, p.125).

Decidir o que fazer, resolver um problema que surgiu, esclarecer uma dúvida só será possível quando exercitamos o controle sobre a compreensão do que estamos lendo, verificando as previsões levantadas, correlacionando-as com o que o texto expõe. Solé (1998), afirma: “Naturalmente, se não identifica o que não compreende, como poderá fazer alguma coisa para resolver esse problema? [...]”. Um bom leitor possui a capacidade para perceber que cometeu erros de compreensão, empreendendo esforço para corrigi-los.

Percebemos mais uma vez o papel do professor como fundamental para o êxito da atividade, pois dependendo de qual(is) decisão(ões) ele tome posse, pode ou não ajudar a resolver o problema, uma vez que o mesmo pode se deter apenas ao processo da decodificação, ou então, levar o aluno a analisar o contexto sobre o qual o texto está inserido. Quando a atividade ocorre na perspectiva da contextualização e não pautada apenas na decodificação, a mesma estará contemplando o que a autora chama de “*construção de significado*”.

É natural que durante o momento da leitura, surjam dificuldades de compreensão e que tais dificuldades ocasionem erros de interpretação. Esse fato ocorre por diversas razões, sejam elas relacionadas ao não entendimento de palavras ou expressões, ou de ordem da complexidade textual. Portanto, as estratégias escolhidas pelo leitor devem atender ao que se pretende esclarecer. Solé (1998) defende que deve ser observada uma ordem progressiva na escolha de cada estratégia, e que fazer uma reflexão sobre os objetivos pretendidos com a leitura é o primeiro passo. Em um primeiro momento, a autora afirma que só se deve fazer a suspensão completa da leitura quando o termo sobre o qual recai a dúvida de seu significado for completamente indispensável ao entendimento do texto.

O aconselhável a se fazer numa situação como essa, é a realização por completo da leitura, e mesmo que a criança não compreenda o significado de alguma palavra ou expressão no decorrer da atividade, ela obterá informações necessárias oferecidas pelo texto para que possa atribuir-lhe o significado esperado sobre as partes que geraram dúvidas, obtendo o entendimento textual. Sobre essa linha de pensamento, se afirma:

[...] a leitura é que vai ajudá-la a entender e oferecerá novas informações sobre o tema que a motivou. Elas aprendem então que, embora em um primeiro momento não saibam o que significam determinadas palavras, conhecerão seu significado mediante a leitura (SOLÉ, 1998, p 130).

Como mencionado anteriormente, esta é a etapa da leitura que exige mais esforço e concentração do leitor, e, por esta razão, é que Solé (1998) defende que a mesma seja realizada sem interrupções, pois é uma ocasião oportuna em que o aluno encontrará as informações necessárias para alcançar ao entendimento esperado, mesmo que falte descobrir o significado de algumas palavras, expressões ou trechos do texto. Assim também como foi dito aqui que a finalidade da leitura é tornar o indivíduo um leitor independente e que a utilização das estratégias citadas é fundamental para que se cumpra esse objetivo. Portanto, é preciso que, durante a leitura, o indivíduo pense sobre o que está lendo, reflita, levante hipóteses, confirme-as ou não, que realize perguntas pertinentes para que ao final, a leitura se cumpra em si mesma como ferramenta de liberdade intelectual, dotada de significação.

Após a realização da leitura, vem o momento de análise do que se leu. Esta é a oportunidade de se verificar o nível de entendimento dos alunos e de trabalhar um ponto de extrema importância no processo de interpretação e compreensão textual, que vem a ser a discussão sobre qual seria a ideia principal abordada pelo texto. Solé (1998) diz que identificar esse aspecto tão relevante não é uma tarefa simples, e como se trata de uma análise coletiva, pode ocorrer de serem levantadas diversas respostas acerca da ideia principal, todas em um mesmo parágrafo, e que essas respostas, embora diferentes, abordam o assunto do texto, o que aponta para uma defesa e validade de que existam diversas “*ideias principais*”.

A autora explica que para os alunos aprenderem a identificar a ideia principal, é necessário ensiná-los a prestar atenção às diversas marcas oferecidas pelo texto, tais como: *palavra-chave*; *interpretação*; *resumo*; *títulos*; *assunto*; *tema*; entre outras, sendo importante também ensiná-los a diferenciar a ideia principal de tema do texto, pois, segundo Aulls (1978 apud SOLÉ, 1998, p.135): “o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma”. Enquanto que a ideia principal “informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema.” (SOLÉ, 1998, p. 135).

Para se chegar a essa distinção, é pertinente ensinar de maneiras diferentes o que é cada ponto (*tema*; *ideia principal*), tendo como suporte tipos textuais também

diferentes. Como estratégias para esta atividade, podem ser trabalhadas as narrações e as exposições através de textos simples para apresentar o tema, só depois abordar a ideia principal em textos expositivos. Porém, a autora defende o seguinte argumento:

Não devemos esquecer que, quando falamos de alunos e conversamos a distinção genérica entre a estrutura narrativa e a expositiva, concorda-se em considerar que a primeira é muito mais acessível, pelo conhecimento tácito que dela têm as crianças, do que a segunda (SOLÉ, 1998, p. 135).

O essencial para que ocorra uma compreensão adequada e que os alunos possam identificar a ideia principal de um texto, é trabalhar com algo que eles já tiveram contato e que estejam familiarizados, nesse caso, com textos narrativos, uma vez que esta tipologia é familiar aos alunos.

No que se refere à ideia principal apontada pelo texto, há que se considerar que para identificá-la, devemos levar em conta qual era o propósito comunicativo de quem o escreveu, seus conhecimentos de mundo, experiências e vivências, que conhecimentos prévios sinalizou dentro do texto o que ele (o autor) avalia como ideia principal e confrontar as informações que ele (leitor) avaliou como relevantes. Para garantir essa competência de fazer os alunos identificarem a ideia principal, é importante que se deixe bem definido que a mesma é o resultado obtido entre os objetivos de leitura pré-estabelecidos, os conhecimentos prévios aos quais eles se apegam e a informação que o autor quis transmitir através do texto. É válido observar que a maneira como o ensino da ideia principal é trabalhada em sala de aula, não é na verdade a forma adequada de se chegar a ela, pois, segundo Solé (1998, p. 138):

Quando um professor pede aos seus alunos que digam “o mais importante deste capítulo”, “o que o autor quis transmitir”, ou quando esta recomendação aparece nos guias didáticos, é fundamental entender que não estamos ensinando a encontrar a ideia principal. Nestes casos, estamos verificando se o aluno pôde ou não encontrá-la, em um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução de leitura.

Sob essa perspectiva, podemos inferir que o processo utilizado é puramente avaliativo, uma vez que não são oferecidas as estratégias necessárias para se alcançar o entendimento dos alunos sobre a ideia principal. Solé (1998) afirma que

levar o aluno a construir a ideia principal a partir de seu entendimento, na qual ele ativa seus conhecimentos prévios, é uma atividade prática que contribuirá para que ele se torne progressivamente um leitor independente.

Portanto, trabalharmos atividades que possibilitem o resgate do tema textual, ativação dos conhecimentos prévios, conscientização e memorização dos objetivos de leitura e a seleção das partes mais importantes do texto através de uma leitura silenciosa, são estratégias que irão permitir a identificação da ideia principal.

Garantir que as práticas pedagógicas que possibilitem a utilização das estratégias citadas anteriormente estejam cotidianamente presentes no espaço escolar, é possibilitar que os alunos possam controlar a compreensão textual. Outra atividade fundamental para tornar o aluno um leitor competente e autônomo é o resumo. Esta ferramenta permite que o mesmo exponha seu entendimento de maneira breve e concisa, colocando em prática o raciocínio reflexivo sobre a leitura que acabara de realizar. Nesta expectativa, Solé (1998) afirma que para preparar o resumo, são indispensáveis a utilização das mesmas estratégias que foram usadas para se alcançar o tema do texto ou para se conhecer a ideia principal.

A montagem do resumo está ligada à capacidade de organização das informações oferecidas pelo texto. Tal organização passa pelo viés da seleção e abandono do que é menos importante dentro do texto até a formulação da ideia principal. Uma vez de posse das informações pertinentes sobre o texto, o passo seguinte será agrupar essas informações de maneira que elas se correlacionem e se contemplem, surgindo uma nova informação que contenha as anteriores sugeridas pelo texto. Como resultado, temos um novo texto que condiciona uma explicação do que foi lido de uma maneira bem particular e autêntica. Entretanto, Solé (1998) considera que mesmo sendo uma ação necessária, selecionar as ideias principais de um texto não é suficiente para a elaboração do resumo. Nesse contexto, a autora determina:

O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso no qual dificilmente se reconhece o significado do texto do qual procede (SOLÉ, 1998, p. 147).

Podemos observar que duas condições básicas são fundamentais para a formulação do resumo, sendo elas: os objetivos de leitura e os conhecimentos prévios. Estes pontos servem de sustentação para a construção do resumo, uma vez que a sua montagem vai depender em parte do que o leitor pretende aprender, do que ele determina como informação importante e também de seus conhecimentos de mundo que lhe servirão como ponto de partida para a continuidade da atividade.

O resumo pode ser muito mais do que apenas uma produção independente e abreviada do leitor mediante o uso de determinadas regras. Sob essa perspectiva, Solé (1998) afirma que o resumo pode ganhar muito mais uma concepção particular quando consegue correlacionar o entendimento do leitor com o ponto de vista do autor e, a partir daí, emergir um conceito atual sobre determinados conhecimentos. Fica evidente a importância do resumo como atividade que favorece a compreensão textual, sendo que essa compreensão se dará a partir do momento em que o leitor identifica o tema, a ideia principal do texto, a informação relevante de cada parágrafo, e engloba todos esses aspectos na construção do resumo. Solé (1998) afirma que esta construção exige do leitor uma reflexão bem apurada do que ele traz de conhecimento e a compreensão do novo conhecimento adquirido.

Por fim, nos deparamos com a etapa da formulação e respostas relativas ao texto. É nesse momento da atividade em que é possível verificar se ocorreu a compreensão do texto e, uma vez vista essa competência, é provável afirmar que o leitor consegue realizar a atividade leitora de maneira eficiente. Entretanto, Solé (1998) ressalta que esta atividade é realizada na escola, muitas vezes, como instrumento avaliativo.

Para se chegar a esse nível de compreensão, é necessário oferecer aos alunos a oportunidade de ouvirem do próprio professor a formulação das perguntas sobre o texto lido. Dessa forma, a atuação do professor irá contribuir significativamente para que o aluno consiga produzir suas próprias perguntas. Verificamos que, em muitos casos, essa condição de formular perguntas pertinentes não acontece porque os estudantes dispensam atenção sobre pontos isolados no texto durante a leitura, na intenção de encontrar as respostas para as possíveis perguntas que serão feitas pelo professor.

No entanto, para que seja possível conseguir as respostas, é necessário organizar as perguntas sob alguns aspectos, sendo estes: sinalizar claramente dentro do texto o que se pretender saber; levar o aluno a refletir sobre algumas marcas de

relevância a fim de que o leitor possa interligá-las e chegar a conclusão desejada; realizar perguntas que possibilitem ao leitor usar seus conhecimentos e assim deduzir a resposta mediante a exposição de seu ponto de vista. Entretanto, Solé (1998), ressalta que formular perguntas direcionadas a situações pontuais dentro do texto não é o bastante para garantir a compreensão textual, uma vez que o leitor saberá onde estará as respostas dentro do texto. Sob este aspecto, a autora comenta:

Parece-me interessante ressaltar que este tipo de perguntas é muito pouco real nas situações habituais de leitura. Não costumamos fazê-las quando lemos, nem é frequente formulá-las quando alguém lê para nós ou nos relata o conteúdo de alguma coisa que leu (SOLÉ, 1998, p. 158).

Há diversas maneiras de formular perguntas, e é essa diferença que vai determinar o êxito da atividade quanto a atingir a compreensão global do texto. Assim, é importante formular perguntas que levem o leitor a refletir e buscar as informações dentro do texto, interligando-as e relacionando-as, a fim de estabelecer uma relação entre as mesmas para se chegar à compreensão desejada. Atenção especial deve ser atribuída às perguntas de elaboração pessoal, pois este tipo de pergunta extrapola o campo da leitura propriamente dita, uma vez que a autora afirma o seguinte:

Quanto às perguntas de elaboração pessoal, devemos convir que, mesmo tendo compreendido o texto, talvez não possam ser respondidas, pois apelam sobretudo ao conhecimento do leitor, fazendo-o ir 'além' do que leu. Poderíamos dizer que são perguntas que permitem uma extensão da leitura (SOLÉ, 1998, p. 160).

A atenção mencionada se refere ao fato de que a formulação desse tipo de pergunta extrapola o entendimento do texto. Nesse sentido, ela exige do leitor o conhecimento de mundo necessário para que seja respondida corretamente.

Diante das discussões apresentadas, expomos, no quadro abaixo, uma síntese das estratégias elencadas pela autora citada (1998):

Quadro 1 – Estratégias de leitura

ANTES DA LEITURA	Ideias gerais; Motivação para a leitura; Objetivos da leitura; Revisão e atualização do conhecimento prévio; Estabelecimento de previsões sobre o texto; Formulação de perguntas sobre ele; Planejamento da atividade de leitura: (<i>oral, coletiva, individual e/ou silenciosa</i>).
------------------	--

DURANTE A LEITURA	Utilizar as seguintes ferramentas oferecidas pelo texto: o título; as ilustrações; as hipóteses; informações; as perguntas feitas pelo professor e por ele próprio, o leitor; Realização de leitura compartilhada; Acrescentar perguntas ao corpo do texto; Cobrir partes do texto com papel; proporcionar erros ao longo do texto; Lacunar o texto; Realizada a leitura sem interrupções.
DEPOIS DA LEITURA	Identificar a ideia principal através de: <i>palavra-chave</i> ; <i>interpretação</i> ; <i>resumo</i> ; <i>títulos</i> ; <i>assunto</i> ; <i>tema</i> , ativação do conhecimento prévio; Elaboração do resumo; Formulação de perguntas e respostas relativas ao texto.

Fonte: SOLÉ (1998)

As estratégias sugeridas por Solé (1998), citadas neste trabalho, têm como objetivo principal tornar o estudante um leitor independente, autocrítico, capaz de realizar inferências ao que leu sem a ajuda de terceiros. Para tanto, cabe à escola oferecer os meios que promovam uma leitura independente através das estratégias mencionadas.

No tópico seguinte, faremos uma abordagem sobre práticas de leitura na escola, bem como o papel do professor como agente facilitador.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A construção do conhecimento deve ser sempre o objetivo principal da escola, e a leitura cumpre um papel de suma importância para que essa construção ocorra e, consequentemente, os alunos adquiram novas aprendizagens, visto que é uma ferramenta imprescindível na formação intelectual e cidadã de qualquer pessoa.

Ao se lançar sobre a prática da leitura, o indivíduo ganha autonomia para realizar outras tarefas do seu cotidiano com destreza e capacidade. Entretanto, o que se percebe na prática do ambiente escolar é que, em muitos casos, a questão da compreensão e da interpretação textual é deixada em segundo plano e se dedica muito mais tempo pedagógico a situações relacionadas à prática da linguagem e à aprendizagem de regras gramaticais. Nesse sentido, Solé (1998) destaca que:

[...] a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. Isto não significa que não se considere mais necessário insistir em seu ensino; de fato, durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no Médio, continua-se reservando um tempo para a

leitura, geralmente da matéria de 'Linguagem'. Por outro lado, a medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas, etc. (SOLÉ, 1998, p. 36-37).

O foco da aquisição da escrita está no ensino fundamental. É nessa etapa que se deve engajar todo o esforço necessário com o propósito de que os alunos não só aprendam a ler, como também tomem gosto pela leitura e possam realizar suas escolhas entre os tipos e os gêneros textuais de suas preferências. Assim, se faz indispensável a presença de um professor/orientador para auxiliá-lo sempre que preciso for.

Como já mencionado, é na etapa inicial de escolarização onde se atribui todos os esforços para que ocorra o processo de aquisição da leitura pelos alunos. No entanto, essa atividade deve ser um procedimento contínuo que possibilite aos indivíduos toda a variedade possível de leitura, de modo que, com o tempo, eles se tornem leitores fluentes e independentes, capazes de atribuir seus próprios pressupostos a determinado assunto.

Mediar significa ação de servir como intermediário entre pessoas ou grupos, com o propósito de intervir na resolução de algum problema ou dificuldade. No caso da mediação leitora, o leitor experiente irá agir como orientador para com o leitor menos experiente. Assim, a escola, e consequentemente o professor têm o papel interventores/mediadores entre o alunado e as atividades de ensino/aprendizagem, no caso específico, nas atividades de leitura. Nesse contexto, escola e professor devem proporcionar estratégias que auxiliem os alunos leitores na resolução de possíveis problemas advindos da não compreensão leitora.

O Ministério da Educação (MEC) garante, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2011), eixo da educação básica, o acesso ao aprendizado da leitura, priorizando-a como um direito, ficando a escola na incumbência de oferecer os meios adequados para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para tornar-se um leitor fluente e autônomo. Com base nesse ideal, pretendemos que os alunos tornem-se leitores capazes de aplicar procedimentos e estratégias de leitura, que entendam os objetivos dos mais variados gêneros textuais e compreendam a finalidade comunicativa dos textos.

Para alcançar o resultado desejado de uma leitura fluente que resulte na compreensão adequada, se faz necessário realizar uma interação que proporcione a

utilização de procedimentos de ensino com foco no aluno, de maneira a garantir ao mesmo a possibilidade de se apegar às suas práticas de convivência social e de uso da língua, que favoreçam a aprendizagem significativa por meio de uma leitura autônoma. Para chegar ao nível de um leitor fluente, que tenha a competência para compreender uma leitura, é imperativo realizar a mediação entre leitor e texto, oferecendo apoio ao mesmo. Nesse aspecto, o apoio, ou andaimes, servirá de um mecanismo de suporte utilizado pelo professor para auxiliar os alunos a encontrarem as informações pertinentes, mas que não apareciam de forma explícita dentro do texto e que o leitor por si só não seria capaz de encontrar.

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 26).

Observamos que a prática do andaime ocorre quando um indivíduo leitor mais experiente oferece ajuda ao indivíduo aprendiz, ofertando a este, estratégias que favoreçam a compreensão leitora. Convém salientar, que a prática do andaime não se restringe apenas ao espaço escolar ou a figura do professor, ela pode ocorrer em qualquer espaço que beneficiem o processo de interação e socialização.

A tarefa da mediação será fundamental para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, uma vez que o papel do professor é ajuda-lo a vencer as dificuldades enfrentadas, sejam elas de decodificação e/ou compreensão durante a leitura por meio de estratégias que o levem a refletir sobre o que leu, aplicando inferências, levantando hipóteses, selecionando as informações importantes, mediante a utilização de seus conhecimentos prévios, de forma a construir o conhecimento pertinente relativo à leitura realizada.

A ação mediadora do professor serve para levar o aluno a buscar mentalmente entre as suas vivências sociais, algo que possa ser transferido para o propósito da leitura. Essa interação que ocorre entre o campo das vivências sociais para o campo individual contribuirá para que o aluno possa relacionar a atividade das práticas de linguagem, desenvolvidas no dia a dia, com a atividade verbal no âmbito da leitura, ocorrendo desta forma, a construção do conhecimento através da mediação e interação do ensino-aprendizagem.

Ler pressupõe uma prática que vai muito além de apenas reconhecer símbolos linguísticos, essa abrange a possibilidade de construir e aprimorar conhecimentos, proporciona lazer, deleite e descontração, atreladas ao fato de poder aprender cada vez mais. O que vai possibilitar essa gama de recursos advindos da leitura é a maneira como o leitor se relaciona com o texto, ou seja, a interação dispensada no momento da leitura é que vai garantir que o leitor atribua sentido ao que leu. Essa interação ocorre entre as intenções e objetivos do autor, o que ele quis transmitir, os objetivos de leitura e conhecimentos de mundo do leitor, no qual o aluno vai ativar suas vivências com as informações presentes no texto e assim avalizar um novo significativo aprendido.

Entretanto, algumas dificuldades podem surgir durante o processo de leitura, principalmente em se tratando de um leitor iniciante. É nesse momento que entra o protagonismo do professor em mediar situações que auxiliem o aluno no enfrentamento dessas dificuldades. Como mencionado anteriormente, apenas a decodificação não serve de parâmetro para compreensão leitora, porém, este recurso pode influenciar bastante para o não entendimento do texto. O bom domínio da decodificação é a primeira etapa para a construção do sentido. Desta feita, afirma-se:

Decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Entretanto, compreender um texto vai muito além dessa habilidade, pois inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significado com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor. Para formar um bom leitor, entre tantos outros cuidados, é necessário que a decodificação seja realizada de forma coerente e fluente (BORTONI-RICARDO, 2012, p.72).

Entendemos que mesmo não sendo a única e fundamental habilidade que possibilite o sucesso da compreensão textual, uma vez que o aluno precisa refletir sobre o que leu, aplicar seus conhecimentos prévios para se chegar ao entendimento do texto, o controle correto da decodificação é indispensável para se atingir a compreensão desejada.

É possível observar numa atividade de leitura compartilhada em voz alta que o aluno encontre dificuldade de decodificação, uma vez que podem surgir palavras e/ou expressões desconhecidas dentro do texto, acarretando em problemas de entendimento do texto. É nessa perspectiva que entra a ação fundamental do

professor em mediar a atividade, mostrando ao aluno como é a correta pronúncia das palavras em questão.

Para finalizar, percebemos a mudança significativa que a ação da mediação pode causar no campo do ensino e da aprendizagem. Resultados como uma melhor interação entre os envolvidos, confiança, parceria, uso adequado de instrumentos que auxiliam a aprendizagem, no caso, o dicionário, oferta de gêneros textuais variados, ativação dos conhecimentos prévios como forma de percepção por parte do leitor para se chegar ao conhecimento pretendido, tendem a tornar o ambiente escolar em um espaço de extensão da vida social do aluno, gerando nele um sentimento de pertencimento. Para tanto, Bortoni-Ricardo (2012, p 111), pondera o seguinte:

Professores das demais áreas do conhecimento devem se envolver com o desenvolvimento da leitura em sala de aula, pois cada área desenvolve uma prática própria de uso da escrita socialmente aceita pelo conjunto de comunidade discursiva.

O envolvimento dos demais professores e suas respectivas disciplinas têm importância e reponsabilidade tanto quanto os professores de língua materna. Todos têm contribuições significativas e próprias que podem ajudar aos alunos a desenvolverem suas habilidades, a fim de que possam atribuir reflexões, interpretações, significados expressivos à leitura realizada, cooperando para a formação de um leitor eficiente e conseqüentemente de um indivíduo participativo no meio social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para a classificação desta pesquisa, utilizamos a teoria de Prodanov e Freitas (2013), que traz uma caracterização das pesquisas científicas em seus vários aspectos: sob o ponto de vista da sua natureza, de seus objetivos, dos procedimentos técnicos e da abordagem do problema.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Sob o ponto de vista da sua natureza, consideramos esta pesquisa como aplicada, visto que objetiva gerar conhecimentos com fins de aplicação prática objetivando intervir sobre uma situação apontada como problemática.

Do ponto de vista de seus objetivos, é uma pesquisa descritiva, pois os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles.

Quanto aos procedimentos técnicos, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa bibliográfica, pois está embasada nas contribuições de estudiosos sobre a temática abordada. A pesquisa é também documental, uma vez que utilizamos os resultados das avaliações externas e o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A análise do problema tem caráter quanti-qualitativo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa quantitativa se desenvolve no âmbito da coleta de opiniões e informações, sendo esses dados coletados e transformados em um determinado número que possa refletir o pensamento por amostra do público que participou da investigação. Este processo visa “compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais”.

Já a pesquisa qualitativa trata da relação intrínseca entre como funciona na prática o objeto em análise e ponto de vista do sujeito. Neste tipo de pesquisa, o resultado não pode ser demonstrado em números, ou seja, as informações coletadas devem ser interpretadas conforme estão representados na realidade, e para isso é fundamental coletar o maior número de elementos como subsídios para o estudo. Para os autores (2013, p.70), “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave”.

Vale ressaltar que a diferença existente entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa está na maneira pela qual analisamos os resultados. Enquanto a primeira tende a transformar os seus resultados em dados estatísticos, esta última se restringe a apresentar os dados conforme a realidade estudada, tendo um caráter puramente descritivo.

Utilizamos o método de abordagem dedutivo, que “sugere uma análise de problemas do geral para o particular, através de uma cadeia de raciocínio decrescente” (*op cit*, p. 127).

3.2 LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa constituiu-se dos dados de uma das avaliações externas à qual a escola se submete, com periodicidade anual. A avaliação é realizada em âmbito estadual, direcionada aos alunos de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, e 2º período da EJA (Educação de Jovens e Adultos), também Ensino Médio.

Promovida pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, a avaliação compõe o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e tem foco as disciplinas de Português e Matemática, adotando uma Matriz de Referência, que contempla as mesmas habilidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Os dados coletados para análise referem-se aos resultados obtidos por meio da avaliação aplicada no ano de 2017, em Língua Portuguesa, aos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Casemiro Pequeno, que constituiu nosso espaço de pesquisa.

3.3 O ESPAÇO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede Pública Municipal de Ensino, denominada Escola Municipal Casemiro Pequeno, situada à Rua São José, S/N, Vila Cascudo, zona rural do Município de Icó-CE. A referida instituição funciona nos turnos manhã e tarde, com turmas regulares da educação básica (1º ao 9º ano). No ano de

realização do estudo, 2018, a escola atendia a um total de 349 alunos, sendo 144 nos anos iniciais e 205 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação à infraestrutura, a instituição dispõe de 8 salas de aula, 1 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atualmente funciona como depósito para a merenda escolar, 1 secretaria com banheiro, 1 biblioteca, 1 sala de professores com banheiro, 1 cantina, 4 banheiros para alunos, 1 área coberta e 1 quadra de esportes.

A equipe gestora é composta de 1 diretora, 1 coordenadora escolar, 1 coordenadora pedagógica e 1 secretária escolar. Seu quadro funcional é composto por 35 funcionários, entre os quais 16 assumem a função docente.

A Escola Municipal Casemiro Pequeno foi construída em 1986. É assim chamada em homenagem à pessoa mais idosa da comunidade. No Projeto Político-Pedagógico, consta que a Escola tem como missão formar cidadãos críticos e conscientes do papel que ocupam na sociedade. Consta ainda que a instituição tem como princípio básico assegurar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de aprender significativamente, priorizando as habilidades sociais, cognitivas, cooperativas e pessoais, fortalecendo os vínculos familiares, o crescimento da autonomia, a responsabilidade social e os laços de solidariedade (PPP, 2016).

Em se tratando de resultados, a Escola apresenta, segundo a gestão escolar, um alto índice de reprovação. O desempenho dos alunos nas avaliações internas não corresponde ao esperado, inclusive na disciplina de Língua Portuguesa, que é o nosso objeto de estudo.

No que diz respeito às avaliações externas, a Escola apresentou, segundo os resultados do SPAECE, no ano de 2017, um decréscimo significativo nos resultados de Língua Portuguesa a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, apresentaremos no tópico seguinte a análise desses resultados, bem como os possíveis fatores que levaram ao decréscimo dos índices apresentados. Assim, a partir da nossa experiência enquanto docentes de língua portuguesa, e tendo como suporte teórico os autores aqui apresentados, responderemos aos seguintes questionamentos:

- Quais fatores contribuíram para o decréscimo dos resultados do SPAECE?
- Que ações podem ser realizadas na escola com o intuito de elevar os níveis de aprendizagem dos nossos discentes e conseqüentemente, os resultados das avaliações externas?

3.4 SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE: ANÁLISE DE DADOS

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (CEARÁ, 2017), objetiva avaliar o desempenho dos estudantes através de testes padrões que possibilitam verificar o desempenho individual de cada um, suas habilidades, o que sabem fazer, suas competências, sendo estes cruciais para o avanço no processo de escolarização.

O SPAECE foi criado em 1990, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), que por sua vez, analisa detalhadamente as condições de oferta educacional do estado. A ideia inicial do programa era verificar a qualidade do ensino através de uma avaliação que contemplasse o 4º e o 8º da educação básica da rede municipal de Fortaleza, chegando a atingir todos os municípios do estado no ano de 2011. Com o passar dos anos, precisamente em 2007, o sistema passou a avaliar também o 2º ano, por meio do SPAECE-Alfa, tendo, dessa forma, um quantitativo referente ao que ensina em sala de aula e um leque de resultados que servem de norte para agir sobre os possíveis erros de percurso e desníveis de aprendizagem. No ano de 2010, tal avaliação se estendeu a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no ensino fundamental, quanto no médio.

Nos anos de 2016 e 2017, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) avaliou respectivamente o 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Além dessas séries/anos, o sistema avaliou ainda o 2º período da EJA, também do ensino médio, contemplando as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

O SPAECE define padrões de desempenho para cada etapa de escolaridade. Estes padrões constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos em uma disciplina/área do conhecimento e correspondem a intervalos numéricos estabelecidos na Escala de Proficiência. A seguir, apresentaremos os padrões definidos para cada etapa de escolaridade e suas características gerais:

Quadro 2: Padrões definidos para o 2º ano do Ensino Fundamental- SPAECE.

Disciplina	Etapa de Escolaridade	NÃO ALFABETIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA
Língua Portuguesa	2º Ano EF	Até 75	75 a 100
Descrição		Os alunos que se encontram neste padrão de desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades basilares, respondido corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos.	Os alunos deste padrão encontram-se no limite da escala de proficiência em relação ao padrão anterior, portanto realizam tarefas que se aproximam das descritas no padrão de desempenho Não Alfabetizado. Todavia, é importante considerar que o leitor mesmo que iniciante já aciona conhecimentos linguísticos no processo de busca dos sentidos para a leitura, ou seja, mobiliza diferentes estratégias leitoras que permitem ao professor alfabetizador levantar hipóteses e aferir relações de leitura que serão de fundamental importância para que a escola ensine outras estratégias de leitura. Há estratégias que são mobilizadas de forma inconsciente pelo leitor desde a fase inicial de apropriação do sistema alfabético e é esse o ponto considerado neste padrão.
	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
	100 a 125	125 a 150	Acima de 150
	Neste padrão de desempenho, os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas para a etapa de	As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade são demonstradas pelos alunos que se encontram neste padrão de desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas	O aluno demonstra, neste nível, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar. Esses alunos costumam responder corretamente um maior

escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior.	para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar.	quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos.
--	--	--

Fonte: Boletim do Sistema- SPAECE (2016)

Quadro 3: Padrões definidos para o SPAECE, por disciplina e etapa de escolaridade.

Disciplina	Etapa de Escolaridade	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO
Português	5º Ano EF	Até 125	125 a 175
	9º Ano EF	Até 200	200 a 250
	3ª Série EM	Até 225	225 a 275
Matemática	5º Ano EF	Até 150	150 a 200
	9º Ano EF	Até 225	225 a 275
	3ª Série EM	Até 250	250 a 300
Características de desempenho dos estudantes		Desempenho muito abaixo do esperado para a etapa da avaliação. Os estudantes com esse padrão requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas.	Desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada.
Português		INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
	5º Ano EF	175 a 225	Acima de 225
	9º Ano EF	250 a 300	Acima de 300
	3ª Série EM	275 a 325	Acima de 325
Matemática	5º Ano EF	200 a 250	Acima de 250
	9º Ano EF	275 a 325	Acima de 325

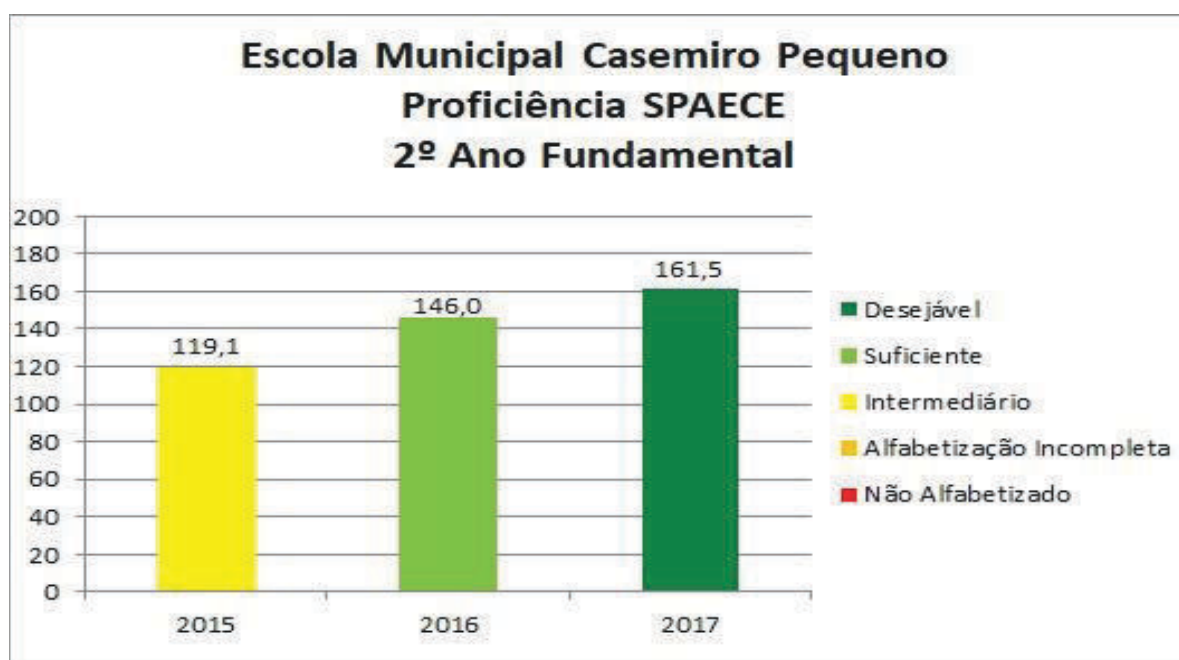
	3ª Série EM	300 a 350	Acima de 350
Características de desempenho dos estudantes		Desempenho adequado à etapa de escolaridade avaliada. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.	Desempenho desejável para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho, demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Fonte: Boletim do Sistema- SPAECE (2016)

3.4.1 SPAECE na Escola Municipal Casemiro Pequeno

A partir de agora, faremos uma análise crítica sobre os resultados do SPAECE- Língua Portuguesa - da Escola Municipal Casemiro Pequeno, compilados nos gráficos apresentados logo a seguir:

Gráfico 1- Resultados 2º Ano Fundamental - SPAECE 2017



Fonte: Adaptado pela autora, com base nos resultados do SPAECE (2017).

Observamos, no 2º ano, em 2017, que o nível de proficiência atingida pelos estudantes foi de 161,5, ou seja, no padrão de desempenho considerado Desejável. Alunos com este padrão apresentam uma leitura autônoma e conseguem, entre outras habilidades, identificar o assunto que trata um texto e estabelecer ligações entre as partes desse texto para se chegar ao seu sentido global.

Podemos observar ainda, através da tabela a seguir, que em 2017, 45,5% dos estudantes encontravam-se no nível de proficiência considerado suficiente:

Tabela 1- Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 2º ano do Ensino Fundamental

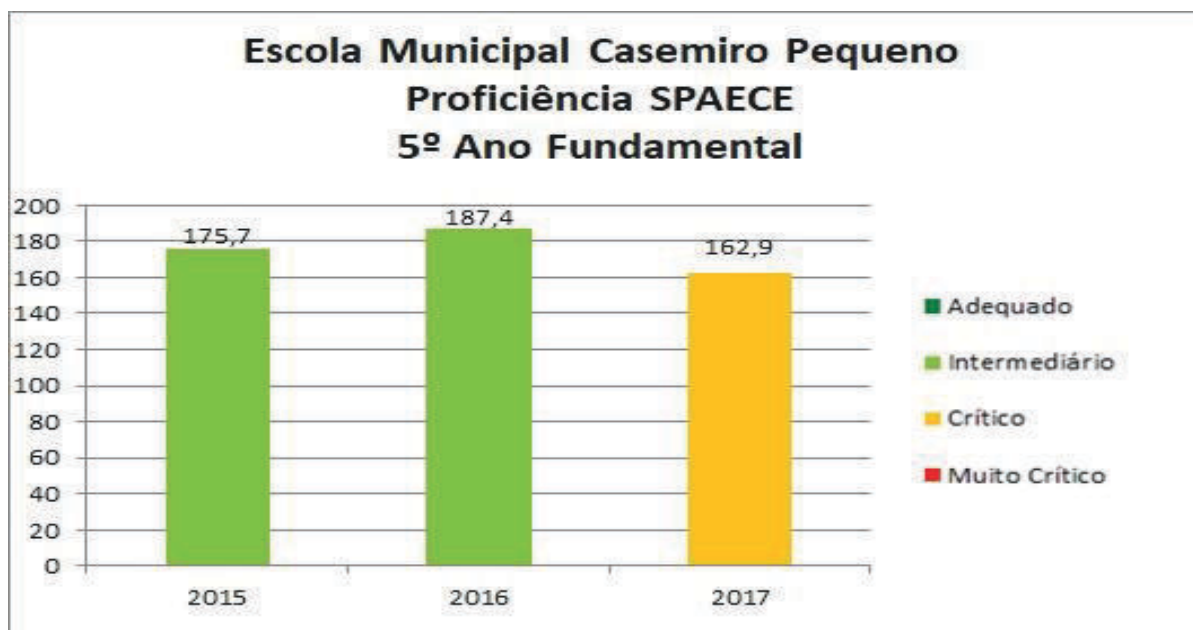
ALFABETIZAÇÃO	PADRÕES DE DESEMPENHO 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL				
	NÃO ALFABETIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
	ABAIXO DE 75	75-100	100-125	125-150	ACIMA DE 150
% POR PADRÃO DE DESEMPENHO					
2015	6,5%	29,0%	35,5%	19,4%	9,7%
2016	0,0%	6,3%	20,8%	33,3%	39,6%
2017	0,0%	0,0%	0,0%	45,5%	54,5%

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos resultados do SPAECE (2017).

Quando comparamos os anos de 2015 a 2017, percebemos que houve uma evolução bastante satisfatória no desempenho dos alunos avaliados no 2º ano. Em 2015, havia um percentual de alunos para cada nível de proficiência. Já em 2016, não houve percentual de alunos no nível de proficiência não alfabetizado, chegando a 2017, com percentuais de alunos concentrados nos níveis de proficiência suficiente e desejável.

Ao analisarmos os resultados de língua portuguesa dos estudantes no 5º ano, em 2017, percebemos um decréscimo em relação aos níveis de proficiência desses discentes:

Gráfico 2 - Resultados 5º Ano Fundamental - SPAECE 2017



Fonte: Adaptado pela autora, com base nos resultados do SPAECE (2017).

Notamos aqui, que o padrão de desempenho dos discentes foi considerado Crítico em 2017. Verificamos, dessa forma, um decréscimo em relação ao padrão de desempenho da turma do 2º ano, tido como Desejável. Estes estudantes ainda não são conseguiram desenvolver, entre outras habilidades, as que dizem respeito a: selecionar informações do texto, distinguindo a informação principal das secundárias, distinguir fato de opinião e interagirem com textos de estruturas mais complexas e menos familiares.

Analisando a tabela seguinte, podemos ainda verificar que, em 2017, 29,0% dos estudantes encontravam-se no padrão de desempenho muito crítico:

Tabela 2 - Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental.

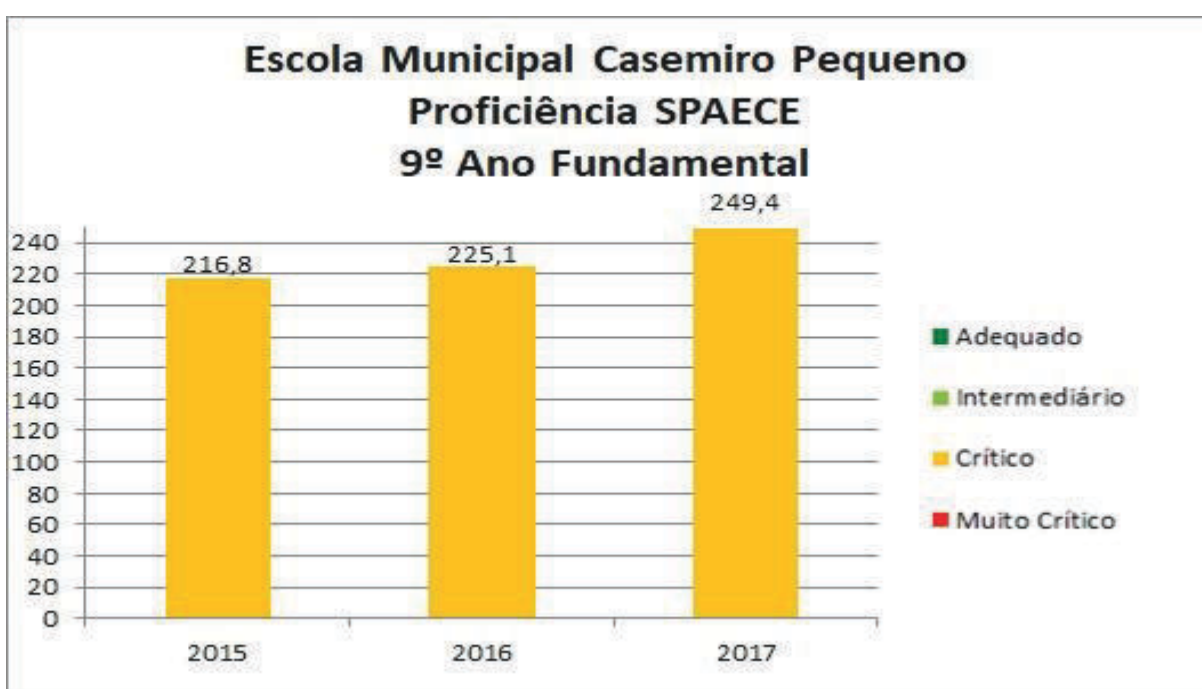
LÍNGUA PORTUGUESA	PADRÕES DE DESEMPENHO 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
	ATÉ 125	125-175	175-225	ACIMA DE 225
% POR PADRÃO DE DESEMPENHO				
2015	6,5%	37,0%	47,8%	8,7%
2016	6,7%	30,0%	43,3%	20,0%
2017	29,0%	29,0%	35,5%	6,5%

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos resultados do SPAECE (2017).

Se compararmos os anos de 2015 e 2017, constatamos que houve uma variação negativa nos padrões de desempenho desses discentes. Em 2015, 43,5% dos estudantes apresentaram resultados insatisfatórios nos níveis de proficiência muito crítico de crítico. Em 2017, esse percentual chegou a 56,0% nos referidos níveis.

No que se refere aos resultados do 9º ano, a situação também é preocupante, pois a maioria dos estudantes (51,1%) está no padrão de desempenho considerado Crítico, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Resultados 9º Ano Fundamental - SPAECE 2017



Fonte: Adaptado pela autora, com base nos resultados do SPAECE (2017).

Estudantes com este padrão de desempenho não conseguiram desenvolver habilidades como: reconhecer, na comparação entre dois textos, posições contrárias acerca de um determinado assunto ou tratamento distinto de um mesmo tema; reconhecer relações de causa/consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; identificar a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalinguística, etc.

Vejamos agora:

Tabela 3 - Percentual de Alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental.

LÍNGUA PORTUGUESA	PADRÕES DE DESEMPENHO 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
	MUITO CRÍTICO	CRÍTICO	INTERMEDIÁRIO	ADEQUADO
	ATÉ 200	200-250	250-300	ACIMA DE 300
% POR PADRÃO DE DESEMPENHO				
2015	38,8%	32,7%	24,5%	4,1%
2016	21,2%	54,5%	18,2%	6,1%
2017	6,4%	51,1%	29,8%	12,8%

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos resultados do SPAECE (2017).

Analisando a tabela 3, verificamos uma evolução nos níveis de proficiência dos discentes nos anos de 2015 a 2017. Porém, constatamos ainda que, em 2017, 57,5% dos estudantes encontravam-se nos níveis de proficiência crítico e muito crítico.

Com base na análise dos dados coletados, percebemos um decréscimo dos resultados à medida que os anos/séries avançam. Esse decréscimo pode ser visto também a nível municipal, que obteve, em 2017, os seguintes resultados em língua portuguesa: 2º ano – média 145,8 (Suficiente); 5º ano – média 182,1 (intermediário) e 9º ano – média 229,7 (crítico).

Inúmeros fatores podem interferir fazendo com que o avanço da aprendizagem não aconteça. No intuito de responder aos questionamentos apresentados, buscamos aqui identificar, a partir da nossa experiência enquanto docentes da instituição, os possíveis fatores que levaram a esse decréscimo dos resultados apresentados, como por exemplo: carência de professor nas turmas dos anos finais e, em razão disso, os gestores escolares assumirem funções docentes; ausência de transporte escolar; rotatividade de professor nos anos iniciais; indisciplina.

No que diz respeito à socialização dos resultados da avaliação externa, esta foi feita pelo núcleo gestor no início do ano letivo com os docentes da instituição. Embora se perceba uma preocupação da gestão escolar em relação a tais resultados, não houve elaboração de estratégias que pudessem ser adotadas para melhorar o desempenho dos estudantes com maior dificuldade de aprendizagem.

A escola contou, até o ano 2018, com o Novo Mais Educação, um programa do governo federal cujo objetivo era melhorar a aprendizagem dos alunos no ensino fundamental em língua portuguesa e matemática, ampliando a jornada escolar dos

discentes. Embora tenha havido mobilização da gestão quanto à participação dos alunos no referido programa, percebemos que poucos foram os alunos dos anos finais que frequentaram às aulas.

Em se tratando de outros projetos voltados à leitura nos anos finais, a Escola não conta com ações voltadas à prática desta atividade. Diariamente, são ofertadas em sala de aula apenas as leituras dispostas no livro didático que, por sua vez, não despertam interesse nos alunos e que não atendem às suas necessidades.

Outro fator observado refere-se a não utilização da biblioteca pela comunidade escolar, vista muitas vezes como um espaço para armazenar livros, ou, quando utilizada, é apenas com o propósito de fazer pesquisas para trabalhos solicitados pelo professor.

Diante do exposto, vimos a necessidade de que sejam desenvolvidas ações que tornem o espaço escolar em um ambiente propício e significativo à leitura. Nessa perspectiva, entendemos que a instituição escolar é a responsável direta pelo ensino, valorização e desenvolvimento da leitura, ficando, desta forma, incumbida de planejar atividades significativas e incentivadoras desta prática.

A primeira ação a ser desenvolvida deve ser um cronograma que contemple encontros e reuniões entre o núcleo gestor, coordenação escolar, professores, demais agentes inseridos no espaço, pais e responsáveis pelos alunos. O objetivo desses encontros é permitir a reflexão e o entendimento acerca dos resultados apresentados, e a partir de então identificar quais as possíveis causas que levam ao desempenho insatisfatório e atuar de forma sistematizada com ações devidamente direcionadas, funções e determinações bem definidas sobre a atuação de cada membro, com o propósito de que todos possam pesar e realizar o que foi planejado de maneira uniforme.

Outra ação a ser tomada pelos componentes da escola, aqui entendidos como toda a comunidade escolar, é o estudo aprofundado do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. O propósito deste momento é verificar quais ações podem ser inseridas no referido documento de forma a possibilitar uma visão voltada para a atuação dentro da realidade dos alunos e que atenda às suas necessidades no que diz respeito à aprendizagem e consequentemente o avanço dos resultados das avaliações externas.

Para compilar estas ações, sugerimos a revitalização da biblioteca, transformando-a em um espaço significativo e produtivo, fazendo com que professores e alunos sintam necessidade e prazer em utilizar o acervo disponibilizado.

A ideia com esta iniciativa é fazer com que os atores envolvidos no processo possam usufruir ao máximo do potencial oferecido pela biblioteca, em que professores incluam em suas atividades diárias de sala a utilização de livros, com o intuito de tornar o espaço familiar aos alunos e mostrá-los a gama de variedades de conhecimentos disponíveis e o quanto esses conhecimentos potencializam suas habilidades, transformando-os em agentes autônomos, capazes de interferir e modificar suas realidades doravante a experiência com o mundo da leitura.

Verificamos, portanto, que a leitura por fruição e deleite, como ferramenta de prazer e contato com o lúdico, pode se constituir como um instrumento capaz de contribuir com o desenvolvimento de habilidades inerentes ao uso da língua.

Assim, o trabalho com as oficinas de leitura a partir de gêneros textuais se configura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades, uma vez que ao trabalhar a estrutura e as características do texto, o professor além de contemplar um dos descritores da matriz de referência D09 – reconhecer gênero textual, oferece ao aluno a oportunidade de entrar em contato com outros elementos da textualidade, que lhe possibilitará reconhecer sentidos decorrentes do uso de palavra ou expressão, identificar informações implícitas e explícitas, interpretar textos que articulam elementos verbais e não-verbais, ampliar competências textuais, entre outros.

Diante das informações elencadas, esperamos que o conjunto de oficinas aqui apresentadas possibilitem o crescimento substancial das capacidades cognitivas e que surtam o efeito desejado no tocante ao desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da aprendizagem.

4 GÊNERO TEXTUAL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo por princípio teórico os autores que embasaram nosso estudo, destacamos aqui dois pontos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da leitura: inicialmente, entendemos que ofertar uma variedade de textos é um momento oportuno para o ensino da língua materna, uma vez que através destes existe a possibilidade de explorar o rico universo da língua portuguesa e seus mais variados contextos de uso. Em seguida, ressaltamos que as atividades aqui propostas estão estruturadas nas várias estratégias de leitura que direcionam o aluno para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, facilitando o processo de formação de um leitor fluente, por meio de leituras contextualizadas, adequadas à realidade do aluno, extraindo assim, compreensão e significado.

Diante da situação apresentada e com o intuito de colocarmos em evidência a pesquisa referendada neste trabalho, apresentamos como proposta de intervenção, um conjunto de oficinas de leitura que foram elaboradas com a intenção de guiar a prática docente através de situações que visem o desenvolvimento apropriado da aprendizagem da leitura. Neste sentido, organizamos e dispomos as oficinas em cinco propostas que contemplam o material didático que servirá de suporte para o ensino de leitura, do componente Língua Portuguesa.

Na ocasião, a metodologia utilizada foi embasada e estruturada a partir das estratégias sugeridas por Solé (1998), uma vez que o estudo considera que tais estratégias devem ser aplicadas em momentos distintos da leitura, a saber: o antes: o durante e o depois da leitura. Para tanto, tivemos o cuidado de oferecer textos que estivessem de acordo com a realidade dos alunos, na perspectiva de valorização das suas vivências, do contexto histórico ao qual estão inseridos, no resgate de valores humanos ora esquecidos, com a visão de colaborar para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conhecedores do mundo que os cerca.

No que se refere à organização, as oficinas são constituídas de: título; gênero textual; tempo estimado de duração da oficina; material necessário para a realização; objetivo geral e objetivos específicos. Nesta perspectiva, as atividades contemplam os diferentes momentos da leitura, explorando desta forma os conhecimentos de mundo do aluno, a fim de que o mesmo formule hipóteses, atribua sentido a palavras ou expressões, identifique informações explícitas e implícitas, interprete textos verbais

e não-verbais. Além disso, as oficinas possibilitam o desenvolvimento da argumentação através dos temas ofertados, a fim de desenvolver a capacidade leitora e o nível da escrita do estudante, para ampliar o conhecimento e despertar o interesse dos mesmos sobre diferentes gêneros textuais.

Após o momento da realização das atividades, definimos a fase “Ampliando a oficina”, que por sua vez, trabalha outras sugestões, como a dramatização, uma ferramenta eficaz no desenvolvimento da tonicidade e da expressividade, essenciais no aprimoramento da eficiência leitora. Proporciona ainda visitas a instituições, valorização da história local, ampliação da competência textual, através do contato com diferentes gêneros, como também possibilita desenvolver também ações extracurriculares que levem à reflexão das temáticas sociais trabalhadas em sala de aula.

A aplicação das oficinas propiciará uma avaliação pautada a partir do interesse e participação dos alunos do Ensino Fundamental II. Cada oficina terá duração de até 05 (cinco) horas e será realizada uma vez por mês. No que diz respeito à participação, serão observados critérios como o envolvimento na realização da atividade, as hipóteses e comentários levantados acerca da leitura proposta. Além disso, será observado também o cumprimento dos objetivos sugeridos em cada oficina.

A seguir, apresentaremos nossa proposta de intervenção com as referidas oficinas.

Oficina 1: “Conta aí, que eu conto cá”

Gênero textual: Conto popular

Tempo estimado: 4 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Cópias do texto e das atividades;
- Cartolinas coloridas, pincel, cola e tesoura;
- Fita adesiva.

Objetivo geral:

- Ler com fluência e compreender as características do gênero textual *conto*.

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos que compõem o texto narrativo;
- Inferir o sentido de palavra ou expressão;
- Reconhecer efeitos de humor em textos;
- Refletir sobre a importância dos valores humanos para a nossa vida;
- Ampliar a competência textual dos alunos para produção do gênero em estudo.

PRIMEIRO MOMENTO: Antes da leitura

Professor,

- ✓ Converse com os alunos, questionando se conhecem alguma história popular, onde e quando ouviram contar. Além disso, questione qual a origem destas narrativas.

- ✓ Solicite que os alunos estabeleçam uma relação entre a imagem e o título do texto “O menino e o padre”, a partir de questionamentos. Sugerimos perguntar:
 - Que relação podemos estabelecer entre a imagem e o título do texto?
 - Sobre o que tratará a história?
- ✓ Escreva no quadro o título do texto e as possíveis hipóteses que serão levantadas pela turma.



(Fonte: <https://www.sitededicadas.com.br/contocarochinha-o-menino-e-o-padre.htm>)

SEGUNDO MOMENTO: Leitura do texto

Professor,

- ✓ Entregue uma cópia do texto para cada aluno. Peça aos mesmos que façam a leitura silenciosa do texto. Em seguida, pergunte se as inferências realizadas foram confirmadas ou refutadas.

O menino e o padre

Um padre andava pelo sertão a cumprir o seu magistério pentecostal, ou seja, a catequese, e como estava com muita sede, aproximou-se duma cabana e chamou por alguém de dentro.

Veio então lhe atender um menino muito mirrado.

"Bom dia meu filho, você não tem por aí uma aguinha aqui pro padre?"

"Água tem não senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa de açúcar! Se o senhor quiser...", disse o menino.

"Serve, vá buscar...", pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa dentro de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado, mas, como estava com muita sede, o padre aceitou de bom grado.

Depois de beber, o padre, curioso, perguntou ao menino:

"Me diga uma coisa, sua mãe não vai brigar com você por causa dessa garapa?"

"Briga não senhor. Ela não quer mais essa garapa. Na verdade, ela já ia jogar fora porque tinha uma barata morta dentro do pote..."

Surpreso e indignado, o padre atira a cabaça no chão, e esta se quebra em mil pedaços. E furioso ele exclama:

"Moleque danado, por que não me avisou antes?"

O menino olhou desesperado para o padre, e então disse em tom de lamento:

"Agora sim eu vou levar uma surra das grandes... o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro..."

Nota:

Conto regional do Nordeste, muito conhecido em quase todas as cidades do interior, de Pernambuco ao Maranhão.

TERCEIRO MOMENTO: Releitura do texto

Professor,

- ✓ Realize uma releitura do texto em voz alta, enfatizando alguns elementos do gênero textual *conto*. Destaque suas características e objetivos,

explicando que são narrativas curtas, que normalmente não apresentam uma origem.

QUARTO MOMENTO: Escrevendo sobre o texto

Professor,

- ✓ Este é o momento de refletir com a turma sobre os aspectos que compõem o texto narrativo. Trazemos, como sugestão, a atividade abaixo, que será realizada individualmente ou em equipes, conforme considerar melhor.

Escrevendo sobre o texto

1. Qual é o assunto abordado no texto?

2. Quem narra o conto “O menino e o padre”? Ele participa da história ou apenas conta os fatos narrados?

3. O narrador emite alguma opinião sobre as personagens? Se sim, quais?

4. Em que tempo verbal ocorre a narrativa? Justifique com exemplos.

5. Qual o desfecho da narrativa?

6. No trecho... “Veio então lhe atender um menino muito mirrado”, podemos inferir que o termo destacado indica:
 - a) Magro.
 - b) Educado.
 - c) Tímido.
 - d) Gordo.

e) Trapaceiro.

7. Há, no texto, outras palavras desconhecidas? Quais? Discuta o significado com o seu professor.

8. Transcreva do texto os trechos nos quais podemos identificar traços de humor.

QUINTO MOMENTO: explorando a temática do texto

Professor,

Para esta etapa, você fará uma análise mais aprofundada do conto com seus alunos, explorando a temática do texto e os elementos contraditórios, levando-os a um nível maior de compreensão.

Assim, sugerimos direcionar os seguintes questionamentos:

- ✓ Qual a ideia central do texto?
- ✓ O que levou o padre a andar pelo Sertão?
- ✓ O padre confiou no menino?
- ✓ O menino conseguiu ajudar o padre?
- ✓ Reflita com os alunos sobre os valores representados no conto, qual é a importância desses valores para a nossa vida e para o nosso convívio diário. Esse momento pode ser realizado por meio de uma dinâmica.

Sugestão de Dinâmica:

Árvore dos Valores

- ❖ Divida a turma em pequenos grupos, cole a árvore na parede e distribua para cada equipe um papel, em formato de folha, no qual estará escrito um valor humano (amizade, honestidade, humildade, bondade, respeito...)
- ❖ Peça para que cada grupo discuta, entre si, qual é a importância daquele valor para a nossa vida;

- ❖ Em seguida, peça para cada equipe socializar suas impressões a respeito do valor discutido;
- ❖ Após as apresentações, solicite que um dos membros da equipe cole sua folha na árvore;
- ❖ Reflita com a turma sobre as qualidades dos sujeitos envolvidos no texto.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor,

- ✓ Peça para os alunos criarem um final para o conto.

Agora é a sua vez!



(Fonte: <https://www.sitededicas.com.br/contocarchinha-o-menino-e-o-padre.htm>)

- O que terá acontecido com o garoto? Crie um final para o conto.

Ampliando a oficina:

- ❖ Motive os alunos a realizarem a dramatização do conto.

Oficina 2: “A propaganda é a alma do negócio”

Gênero textual: Anúncio Publicitário

Tempo estimado: 4 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Cópias das atividades;
- Cartolinas coloridas, pincel, cola e tesoura;
- Fita adesiva;
- Aparelho celular.

Objetivo geral:

- Ler com fluência e compreender as características do gênero textual *anúncio publicitário*.

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos que compõem o gênero estudado: Título, imagem, corpo do texto, identificação do produto ou marca, etc.
- Localizar informações implícitas em anúncios publicitários;
- Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais;
- Construir argumentação sobre os temas abordados;
- Desenvolver habilidades orais e escritas a partir das discussões propostas.

PRIMEIRO MOMENTO: Antes da leitura

Professor,

- ✓ Converse com os alunos, perguntando se os mesmos já se sentiram atraídos pela compra de algum produto por conta do comercial;

- ✓ Estimule-os a socializarem a respeito de alguma propaganda que eles mais gostaram de ver na televisão/internet nos últimos tempos;

SEGUNDO MOMENTO: Leitura do texto



(Fonte: Google Imagens)

Professor,

- ✓ Apresente à turma o *anúncio da cerveja Itaipava* e peça para que os alunos descrevam os elementos do anúncio em questão. Estimule-os a perceberem as ferramentas discursivas do gênero estudado, a partir dos questionamentos:
 - O que o anúncio está divulgando?
 - Qual é a finalidade desse anúncio?
 - Que imagens estão presentes no anúncio?
 - Por que vocês acham que o anunciante utilizou a figura de uma mulher no anúncio?

- Que lugar o anunciante escolheu para a divulgação do seu produto? Como vocês chegaram a essa conclusão?
- Por que o anúncio enfatiza a estação “verão” para o consumo do produto?
- Na frase “verão é nosso”, há uma ambiguidade, ou seja, um duplo sentido. Quais são esses sentidos?
- A que público-alvo o anúncio é destinado?
- Além da televisão e da internet, onde podemos encontrar anúncios publicitários?

TERCEIRO MOMENTO – Estudo do gênero

Professor,

- ✓ Para o terceiro momento, trabalhe com a turma os recursos estilísticos utilizados pelo gênero em estudo:
 - Objetivos do *anúncio publicitário*: chamar a atenção do consumidor para a compra de um determinado produto ou serviço;
 - linguagem persuasiva (função apelativa);
 - Nível de linguagem de acordo com o público que se pretende atingir;
 - Verbos no modo imperativo;
 - Utilização de figuras de linguagens, ambiguidade, jogo de palavras.
- ✓ Quanto aos aspectos estruturais, os anúncios possuem as seguintes características:
 - Título: Geralmente frases curtas, de caráter chamativo, que desperte o interesse do interlocutor;
 - Elementos não-textuais (imagem): fotografias, desenhos, sendo um elemento de fundamental importância por seu caráter persuasivo;
 - Texto: anúncio do produto, com suas vantagens e qualidades; objetivo no qual se pretende alcançar;

- Identificação do produto: assinatura do anunciante, uso de logotipo, que identifica a marca, e slogan (frase curta, fácil de ser lembrada) junto à marca anunciada.
- ✓ Realize com a turma o reconhecimento dos aspectos estilísticos e estruturais do anúncio em estudo.

Imagem

Título

Logotipo

Slogan
Itaipava
A cerveja
100%

VERÃO
É NOSSO
Vem curtir

ITAIPAVA
A cerveja

100%

BEBA COM MODERAÇÃO.

(Fonte: Google Imagens)

QUARTO MOMENTO: Praticando

- ✓ *Professor,*
 - Depois de discutir com a turma sobre os recursos estilísticos e estruturais do anúncio em questão, sugira a realização da atividade.

- Divida os alunos em grupos e, em seguida, entregue um anúncio para cada equipe. Solicite que cada grupo reconheça a finalidade e os elementos estruturais presentes no anúncio estudado.
- Após análise, projete as imagens no quadro e peça para que a equipe socialize as observações feitas sobre o material estudado.

Anúncio 1



BRASIL
Coca-Cola
VIVA POSITIVAMENTE

Ontem fui planta,
hoje sou PET.

A Coca-Cola Brasil inova com a Plant Bottle™. Uma embalagem até 30% à base de cana-de-açúcar, uma fonte renovável, ou seja, diminui a dependência do petróleo e emite menos CO₂, além de ser 100% reciclável. Um grande passo rumo à garrafa do futuro para você matar a sede de ajudar o mundo.

Saiba mais em
www.cocacolabrazil.com.br

plantbottle
Contêm até 30% do PET originário de cana de açúcar. Garrafa 100% reciclável.

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

Anúncio 2



(Fonte: <http://cmt1anocd.blogspot.com>)

Anúncio 3



(Fonte: <http://cmt1anocd.blogspot.com>)

Anúncio 4



(Fonte: <http://gtamultimedia.com.br>)

QUINTO MOMENTO:



(Fonte: quasepublicitarios.wordpress.com)

Para saber mais!!!

Professor,

- ✓ O *anúncio publicitário* estudado no início da oficina, faz um apelo ao consumo de bebida alcoólica, no caso, da cerveja. Além disso, utiliza a figura feminina como objeto de desejo.
- ✓ Ainda utilizando o projetor de imagens, apresente aos alunos os anúncios acima. Neste momento, sugerimos trabalhar as seguintes temáticas:
 - Exploração do corpo feminino nas propagandas;
 - Padrões de beleza: culto à perfeição;
 - O que é belo para você?
- ✓ Sugerimos ainda explorar os seguintes temas:
 - O consumo de bebidas alcoólicas na adolescência;
 - Consequências do consumo de álcool na adolescência;
 - Razões que levam o jovem ao consumo de álcool;
 - Leis que proíbem a venda de bebidas alcoólicas para menores de idade.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor,

- ✓ Para esta etapa, solicite da turma a produção de um *anúncio publicitário*.
Sugerimos grupos de 04 alunos para a realização da atividade.

Agora é a sua vez!!!

🎨 Crie um anúncio publicitário utilizando os recursos que estudamos para a construção do gênero. Para isso, siga os seguintes passos:

1. Escolha o produto;
2. Defina as qualidades e vantagens do seu produto;
3. Defina o público-alvo que quer atingir;
4. Escolha as imagens que irá utilizar;
5. Elabore o texto;
6. Crie um nome para a empresa fabricante do produto.

Use a imaginação!!!!



- ❖ Exponha os anúncios criados e peça para que cada aluno escolha um (que não seja o seu) e diga se a propaganda o convenceu a comprar aquele produto. Em caso afirmativo, justifique; em caso negativo, diga o que você mudaria que, no seu ponto de vista, tornaria o anúncio mais convincente.

- ❖ Você pode ainda sugerir que a equipe grave, usando o aparelho celular, a propaganda criada, que depois será apresentada à turma. Certamente será um momento muito prazeroso e descontraído.

Oficina 3: “O carteiro”

Gênero textual: Carta pessoal

Tempo estimado: 4 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Cópias das atividades;
- Folhas de papel e envelopes;
- Caixa de papelão.

Objetivo geral:

- Ler com fluência e compreender as características do gênero textual *carta pessoal*.

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos que compõem o gênero textual *carta pessoal*;
- Reconhecer o nível de linguagem presente no gênero estudado;
- Discutir sobre as práticas de correspondências escritas utilizadas atualmente;
- Resgatar histórias da comunidade onde vivem os alunos;
- Desenvolver habilidades leitoras e escritoras.

PRIMEIRO MOMENTO: Antes da leitura

Professor,

- ✓ Questione se os alunos conhecem uma carta, se já leram ou escreveram alguma.

- ✓ Explique que a turma estudará o gênero em questão e estimule-os a levantarem hipóteses sobre o assunto abordado na carta:
 - Para quem será a carta? Será que se trata de uma carta para um amigo, para um familiar, ou será que é uma carta de amor?
 - Qual será o assunto abordado na carta?
- ✓ Depois das hipóteses levantadas, projete a carta (que está abaixo) no quadro, entregue uma cópia do texto para cada aluno e peça que façam uma leitura silenciosa.

Vila Cascudo, 15 de julho de 2018.

Rafa, meu amor,

Difícil, né! Estar aqui escrevendo para você colocando um ponto final a tudo que passamos juntos. A tudo que vivemos nesses poucos meses, saiba que, mesmo tendo que aceitar seu desprezo, meus sentimentos por ti continuam vivos dentro de mim e sua atitude não mudará o que carrego dentro de mim.

Não escolhi te amar, não premeditei nada do que aconteceu, tá sendo muito difícil aceitar seu silêncio, sua frieza para comigo. Não é possível que você já tenha me esquecido, não posso acreditar! Sou humana e não consigo ser perfeita, acredite, tá doendo muito a sua ausência, o desprezo com o qual você passou a me tratar.

Meu amor, sei que meus argumentos não significam nada para você, mas tudo que falei é verdade e, em nenhum momento, eu menti para você.

Me perdoe, mas desisto de lutar por você.

Beijos de quem sempre vai amar você,
Amanda.

(Adaptado pela autora)

(Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com>)

SEGUNDO MOMENTO: Leitura do texto

Professor,

- ✓ Realize a leitura da carta em voz alta para a turma, verificando com os alunos se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou não. Destaque os aspectos estruturais do gênero em estudo:
 - Local e data (cabeçalho): usados no início da carta - Vila Cascudo, 15 de julho de 2018;
 - Vocativo (destinatário): Cumprimento do remetente para o destinatário – Rafa, meu amor;
 - Mensagem (o texto): o assunto tratado na carta, aquilo que você deseja comunicar;
 - Despedida: poderá variar de acordo com o grau de aproximação, de intimidade entre os interlocutores – Beijos de quem sempre vai amar você;
 - Assinatura (remetente): nome de quem enviou a carta – Amanda.
- ✓ Explique que a *carta pessoal* apresenta uma linguagem informal ou formal, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores, e geralmente é escrita em 1ª pessoa. Leve-os a identificarem esses elementos no texto estudado;
- ✓ Retome os aspectos narrativos que compõem o gênero textual em estudo, destacando que, além da narração, é comum em cartas pessoais a presença de aspectos descritivos.
- ✓ Estimule-os a refletirem sobre função social da carta, e quais práticas de correspondências escritas são utilizadas atualmente (e-mails, sms, WhatsApp).

TERCEIRO MOMENTO: Escrevendo sobre o texto

Professor,

- ✓ Trazemos para este momento a atividade abaixo. Entregue uma cópia do exercício para cada aluno e peça a resolução individual.

Escrevendo sobre o texto

1. Qual era a finalidade da carta escrita por Amanda?

2. O que motivou Amanda a terminar a relação?

3. Na segunda parte da carta, Amanda descreve o comportamento do Rafa em relação a ela. Retire do trecho as passagens que revelam tal atitude.

4. O que motivou o Rafa a ter agido da forma descrita por Amanda?

5. Mesmo com o desfecho da relação, Amanda vai continuar gostando do Rafa? Justifique com elementos do texto.

Para refletir...

- Você acredita nos argumentos apresentados por Amanda? Justifique.

- O que você faria no lugar do Rafa? E da Amanda?

- Para você, em quais valores deve basear-se uma relação amorosa?

- É possível restabelecer a confiança no outro após uma decepção amorosa? Explique.
-
-

Professor,

- ✓ Terminado o momento da atividade, motive a turma a socializar suas possíveis respostas. Enfatize os questionamentos da seção “*Para refletir...*”
- ✓ Encerre este momento com videoclipe da música “*O que eu também não entendo*”, do grupo musical *Jota Quest*. Peça para que os alunos relacionem o assunto da música com o da carta estudada, tipo de linguagem utilizada na canção, marcas de oralidade, etc.
- ✓ Disponibilize a letra da música para os alunos, para deixar o momento mais descontraído.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=LBZiqoPojSQ>

O que eu também não entendo (Jota Quest)

Essa não é mais uma carta de amor
São pensamentos soltos
Traduzidos em palavras
Pra que você possa entender
O que eu também não entendo

Amar não é ter que ter
Sempre certeza
É aceitar que ninguém
É perfeito pra ninguém
É poder ser você mesmo
E não precisar fingir
É tentar esquecer
E não conseguir fugir, fugir

Já pensei em te largar
Já olhei tantas vezes pro lado
Mas quando penso em alguém
É por você que fecho os olhos
Sei que nunca fui perfeito
Mas com você eu posso ser
Até eu mesmo
Que você vai entender

Posso brincar de descobrir
Desenho em nuvens
Posso contar meus pesadelos
E até minhas coisas fúteis
Posso tirar a tua roupa
Posso fazer o que eu quiser
Posso perder o juízo
Mas com você
Eu tô tranquilo, tranquilo

Agora o que vamos fazer
Eu também não sei
Afinal, será que amar
É mesmo tudo?
Se isso não é amor
O que mais pode ser?
Tô aprendendo também

Já pensei em te largar
Já olhei tantas vezes pro lado
Mas quando penso em alguém
É por você que fecho os olhos
Sei que nunca fui perfeito
Mas com você eu posso ser
Até eu mesmo
Que você vai entender

Posso brincar de descobrir
Desenho em nuvens
Posso contar meus pesadelos
E até minhas coisas fúteis
Posso tirar a tua roupa
Posso fazer o que eu quiser
Posso perder o juízo
Mas com você
Eu tô tranquilo, tranquilo

Agora o que vamos fazer?
Eu também não sei!
Afinal, será que amar
É mesmo tudo?
Se isso não é amor
O que mais pode ser?
Estou aprendendo também

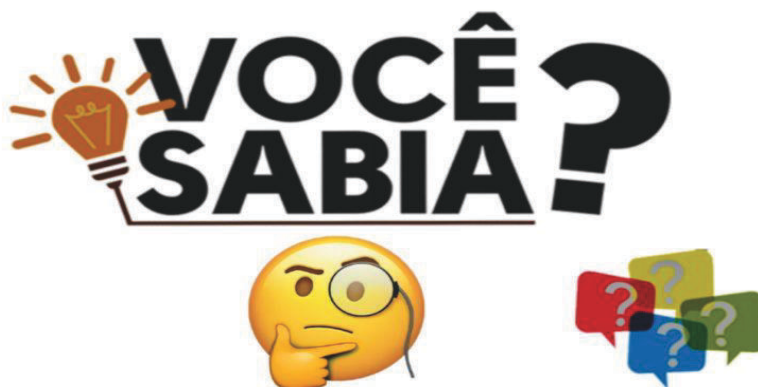
(Fonte: <https://www.lettras.mus.br>)

QUARTO MOMENTO:

Memórias da minha comunidade

Professor,

- ✓ Pensando em resgatar um pouco da história da comunidade em que vivemos, trazemos para este momento as “*Memórias da minha comunidade*”, por considerar essencial para construção da cidadania dos nossos alunos;
- ✓ Sugerimos que faça um paralelo entre o gênero *carta pessoal* e como ele era utilizado antigamente na comunidade onde moram os alunos, no caso, Vila Cascudo.
- ✓ Projete o texto abaixo no quadro e explore com a turma as informações contidas no “Você Sabia?”



- No ano de 1972, as cartas enviadas de pessoas que estavam longe eram trazidas à comunidade por ônibus, ou por transportes chamados “paus-de-arara”;
- Alguns moradores da comunidade faziam o papel de “escritores”, ou seja, escreviam as cartas daquelas pessoas que não sabiam ler/escrever e precisavam dar notícias aos familiares distantes. Assim, contavam suas histórias para esses moradores, que redigiam as cartas a partir das histórias contadas. Depois, eram envelopadas e entregues ao Sr. Simplício Alves, que se encarregava de levar para os Correios, na sede da cidade.
- Mais tarde, em 1972, Seu Simplício fundou, juntamente com outras pessoas, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, na sede do município, e disponibilizou o

endereço da sede para que as pessoas da comunidade que moravam em cidades distantes pudessem endereçar suas cartas. Durante muitos anos as cartas foram trazidas para sua residência e, de lá, entregues aos destinatários.

- Atualmente, as correspondências são trazidas para a nossa escola e encaminhadas aos destinatários.

Professor,

- ✓ Encerre este momento mostrando a importância que o gênero estudado teve, durante muitos anos, para a comunidade.
- ✓ Você pode ainda, explorar o gênero *memórias*, mostrando suas características.

QUINTO MOMENTO:

Para saber mais!!!

Professor,

- ✓ É importante que, além da *carta pessoal*, os alunos tenham contato com outros tipos de cartas.
- ✓ Explore as características de alguns tipos e, em seguida, apresente os exemplos, solicitando que os discentes classifiquem cada tipo. É interessante que a atividade seja feita oral e coletivamente, ou ainda em formato de competição. Para isso, dividirá a turma em dois grupos e apresentará os exemplos. Ganha a equipe que conseguir o maior número de acertos.
- ✓ Segue a atividade abaixo como sugestão para você utilizar. Se achar necessário, poderá utilizar outros exemplos.

CARTA DO LEITOR

Publicada em jornais e revistas, mostram opiniões e sugestões; debatem os argumentos levantados nos artigos e fazem críticas a respeito; trazem perguntas, reflexões, elogios, incentivos, entre outros. Não há regras para sua elaboração, a não ser que o leitor deve ser breve, mostrar seu ponto de vista de forma clara e não utilizar palavras de baixo calão.

(Fonte: <https://www.altoastral.com.br>)

CARTA DE RECLAMAÇÃO

É utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. Quem reclama deve se utilizar de um discurso argumentativo: descrevendo de maneira clara o(s) problema(s), motivo(s) pelo qual pode ter ocorrido e as consequências se não for resolvido. É essencial que a carta de reclamação tenha: identificação do remetente e do destinatário, data e local, assinatura, documentos em anexo (caso necessário).

(Fonte: <https://www.altoastral.com.br>)

CARTA ABERTA

A carta aberta está entre os principais instrumentos de participação política. É uma maneira de demonstrar de forma clara um problema, assunto ou tema de interesse coletivo.

Como gênero textual, obedece aos critérios do texto argumentativo, mas tem caráter mais amplo que a carta argumentativa porque é destinada à coletividade.

O remetente também não é individual, podendo ser um grupo de pessoas, representantes, sindicatos ou associações.

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br>)

CARTA COMERCIAL

A Carta Comercial ou Correspondência Técnica é um tipo de documento muito utilizada no ramo comercial e empresarial.

São cartas enviadas pelos serviços Correios, postadas por pessoas jurídicas com ou sem fins lucrativos. Atualmente, as cartas comerciais podem ser enviadas por correio eletrônico (e-mail comercial).

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br>)

EXEMPLOS

TEXTO 1

Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2012

Olá Pessoal da Revista Teen Femina,

Meu nome é Gisele e tenho 14 anos. Adorei a matéria sobre o primeiro beijo e gostaria de sugerir uma nova matéria sobre o namoro na adolescência. Sou fã da revista, compro todo o mês!!!

Além dessas matérias importantes na adolescência adoro a seção de modas e acessórios. Já pensaram em ter um espaço para a reciclagem de artigos de moda? Tenho feito algumas adaptações nas roupas e acessórios que tenho no guarda-roupa e tem sido um sucesso com a galera. Abraços e até a próxima!

Gisele Matias Albuquerque, Natal (Rio Grande do Norte)

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br>)

TEXTO 2

São Cristóvão, 12 de fevereiro de 2010

Prezado Diretor da Empresa Chocolate Amadeu,

Gostaria de informar que comprei uma caixa de chocolates no ano passado para dar de presente aos meus familiares no ano novo e tive uma grande decepção, fora a vergonha que tive de passar.

As cinco caixas, compradas no estabelecimento Flora Brasil em dezembro de 2009, estavam fora do prazo de validade e, além disso, os chocolates estavam esbranquiçados e sem o sabor que costumam ter.

Visto esse incidente, voltei à loja e eles me impediram de trocar os produtos, uma vez que não estava com o recibo da compra. Para tanto, recorri ao Procon (Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor) e aguardo resposta da entidade sobre a reclamação que fiz.

Nesse caso, resolvi escrever diretamente para a empresa ver se consigo resolver meu problema (ainda que ele não poderá ser resolvido totalmente, pois já tive que passar a vergonha pela situação dos chocolates quando os ofereci).

Antes de mais nada, devo ressaltar que os chocolates Amadeu sempre foram preferência por todos que vivem em casa, e que nunca tive problema com os produtos da empresa.

No entanto, gostaria de informar que se não for retribuída da maneira que deveria, irei entrar em contato com o Procon e ver os procedimentos legais para punição da empresa. Afinal, o consumidor tem o direito de reivindicar seus direitos, e a empresa, por sua vez, de oferecer os melhores produtos a seus clientes.

Desde já agradeço a atenção!

Atenciosamente,
Joana Pires

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br>)

TEXTO 3

Carta Aberta a Comunidade de Manaus

De acordo com os problemas que temos passado durante os últimos dias no centro de Manaus, resolvemos apontar alguns temas para a reflexão, os quais consideramos de suma importância para a comunidade manauara.

Primeiramente, devemos salientar que o pagamento dos espaços destinados à comercialização dos produtos artesanais inclui todos os profissionais que comercializam seus produtos no centro do município.

Assim, após a inscrição na Prefeitura Municipal, os inscritos deverão pagar a matrícula do espaço alugado e ainda um valor de 20% das vendas anuais.

Esse evento de mudança na legislação a partir do mês de outubro, acarretou diversos problemas para os artesãos que sofreram com a fiscalização na semana passada no centro da cidade.

Visto a repercussão do episódio, decidimos entrar em contato com o órgão responsável para ampliar o tempo de cadastramento de todos os artesãos, visto a desorganização das últimas inscrições, bem como a falta de informação.

Além disso, depois de nosso contato, a rádio e canal local de televisão, ficaram encarregadas de divulgar durante um mês, informações sobre a nova legislação, bem como a importância do cadastramento e detalhes sobre o pagamento dos espaços locais.

Esperamos que todos estejam atentos uma vez que o trabalho de produção e comercialização de produtos artesanais representa uma parte considerável de nosso patrimônio, e, portanto, possui um valor inestimável para a comunidade.

Atenciosamente,
Associação de Artesãos de Manaus

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br>)

TEXTO 4

Timbre da Empresa: Autopeças Ponta Grossa

DAM 207/15 (Departamento Administrativo)

Ponta Grossa, 24 de maio de 2015

Assunto: Recebimento da Entrega

Senhor Diretor:

Informamos a vossa senhoria que recebemos a mercadoria solicitada, no dia 15 de maio, a qual faz referência ao mês de abril. Agradecemos a celeridade da entrega dos produtos.

Atenciosamente,

Rodrigo Almeida dos Santos

Diretor do Departamento Administrativo

(Fonte: <https://www.todamateria.com.br>)

PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor,

- ✓ Para esta etapa, solicite da turma a produção de uma *carta pessoal*. Sugerimos que as cartas sejam destinadas aos colegas da sala ou de salas diferentes, caso trabalhe com outra turma da mesma série/ano;
- ✓ Retome os aspectos estruturais do gênero estudado e motive os alunos para a produção;
- ✓ Distribua a cópia da atividade e um envelope para cada aluno;
- ✓ Oriente-os quanto ao preenchimento do envelope;
- ✓ Terminada a produção, os alunos colocarão a carta dentro do envelope, que será depositado numa caixa de papelão e posteriormente distribuído aos destinatários;
- ✓ Solicite ajuda do grêmio estudantil na distribuição das cartas;
- ✓ É interessante que você, professor, também produza a sua *carta pessoal*.

Agora é a sua vez!!!

-  Escolha um(a) colega seu(sua) e produza uma *carta pessoal* para ele(a). Lembre-se de utilizar os elementos estruturais do gênero: local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ampliando a oficina:

- ❖ Leve os alunos para conhecerem a agência dos Correios da cidade. Agende previamente a visita e oportunize-os a aprenderem sobre as etapas do envio de correspondências. Além disso, terão contato com outros gêneros textuais, como por exemplo, o *cartão postal*.
- ❖ Os alunos podem ainda realizar atividades que envolvam outros gêneros textuais: em grupos, farão pesquisas sobre a história das pessoas da comunidade que escreviam as cartas para quem não sabia ler/escrever e, a partir da pesquisa, produzirão *biografias*.

Oficina 4: “O problema de um é problema de todos”

Gênero textual: Crônica e Cartum

Tempo estimado: 3 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Cópias do texto e das atividades;
- E.v.a ou folhas coloridas.
-

Objetivo geral:

- Ler com fluência e compreender as características dos gêneros textuais *crônica* e *cartum*.

Objetivos específicos:

- Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador;
- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais;
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema;
- Refletir sobre os temas propostos nos gêneros estudados;
- Desenvolver habilidades orais e escritas dos alunos.

PRIMEIRO MOMENTO: Antes da leitura

Professor,

- ✓ Recepcione a turma na sala, entregando para cada aluno um pequeno vestido, feito em e.v.a ou papel colorido (O molde encontra-se no final desta

oficina). As cores dos vestidos deverão ser variadas, para que, a partir delas, os grupos sejam formados para a realização das atividades;

- ✓ Questione os alunos se eles conhecem o gênero textual *crônica* e quais as suas características;
- ✓ Explique que a turma estudará o gênero em questão e estimule-a a levantar hipóteses sobre o assunto abordado no texto “O vestido azul”, a partir dos questionamentos:
 - Sobre o que tratará a história?
 - Por que será que o título é “O vestido azul”?
- ✓ Depois das hipóteses levantadas, projete o texto no quadro, entregue uma cópia do texto para cada aluno e peça que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, pergunte se as inferências realizadas foram confirmadas ou refutadas.

Texto

O vestido azul

Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado, e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram muito velhas e maltratadas.

O professor ficou penalizado com a situação da menina. “Como é que uma menina tão bonita, pode vir para a escola tão mal arrumada?” Separou algum dinheiro do seu salário e, embora com dificuldade, resolveu comprar-lhe um vestido novo. Ela ficou linda no vestido azul.

Quando a mãe viu a filha naquele lindo traje, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquela roupa nova, fosse tão suja para a escola. Por isso, passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos e cortar suas unhas. Quando acabou a semana, o pai falou:

“Mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal você ajeitar a casa? Nas horas vagas, eu vou dar uma pintura nas paredes, consertar a cerca e plantar um jardim.”

Logo, a casa destacava-se na pequena vila pela beleza das flores que enchiam o jardim, e o cuidado em todos os detalhes.

Os vizinhos ficaram envergonhados por morarem em bairros feios e resolveram também arrumar as suas casas, plantar flores, usar pintura e criatividade. Em pouco tempo, o bairro estava transformado.

Um homem, que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente, pensou que eles bem mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito expor suas ideias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários ao bairro.

A rua de barro e lama foi substituída por asfaltos e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ganhou ares de cidadania. E tudo começou com o vestido azul.

Não era intenção daquele professor consertar toda a rua, nem criar um organismo que socorresse o bairro. Ele fez o que podia, fez a sua parte. Fez o primeiro movimento que acabou fazendo com que outras pessoas motivassem-se por melhorias.

Será que cada um de nós está fazendo a sua parte no lugar que vive? Ou por acaso somos daqueles que somente apontam os buracos da rua, as crianças à solta sem escola e a violência do trânsito?

Lembremos que é difícil mudar o estado total das coisas. Que é difícil limpar toda a rua, mas é fácil varrer a nossa calçada. É difícil reconstruir um planeta, mas é possível dar um vestido azul.

Autor desconhecido

(Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br>)

SEGUNDO MOMENTO: Releitura do texto

Professor,

- ✓ Realize uma releitura do texto em voz alta, enfatizando alguns elementos do gênero textual *crônica*. Destaque suas características e objetivos, explicando que:
 - São textos narrativos curtos,

- Seguem um tempo cronológico determinado;
- Tem como base fatos da vida cotidiana;
- Possui uma linguagem simples, próxima da oralidade;
- Apresenta personagens comuns;
- Pode apresentar caráter humorístico; crítico, satírico e/ou irônico;
- Podemos encontra-las em jornais, revistas.

TERCEIRO MOMENTO: Escrevendo sobre o texto

Professor,

- ✓ Trazemos, para este momento, a atividade abaixo;
- ✓ Informe-os que, a partir de agora, eles deverão se dividir em grupos, conforme a cor do vestido que receberam no início da aula.
- ✓ Entregue para cada grupo a cópia da atividade e solicite a resolução.

Escrevendo sobre o texto

1. O que deu origem aos fatos narrados?

2. Quais foram as atitudes dos pais da menina, respectivamente?

3. O que fizeram os vizinhos ao ver que a casa da menina ficou bonita?

4. Na sua opinião, quais são as obrigações do governo, seja ele municipal, estadual ou federal?

5. Para você, atitudes simples fazem a diferença? Comente.

6. Que gestos/atitudes você, ou alguém que conheça, fizeram a diferença na vida de outra pessoa, do seu bairro, ou da sua comunidade?

Professor,

- ✓ Após a resolução da atividade, solicite que os grupos socializem suas possíveis respostas. Estimule-os à discussão das questões sociais presentes no texto estudado;
- ✓ Encerre este momento, projetando o vídeo “Lição de Solidariedade e Paz”, disponível no link: <https://youtu.be/D3a1pUKugRw>;
- ✓ Solicite que retornem aos grupos para a próxima etapa da atividade.

QUARTO MOMENTO: Cruzando linguagens

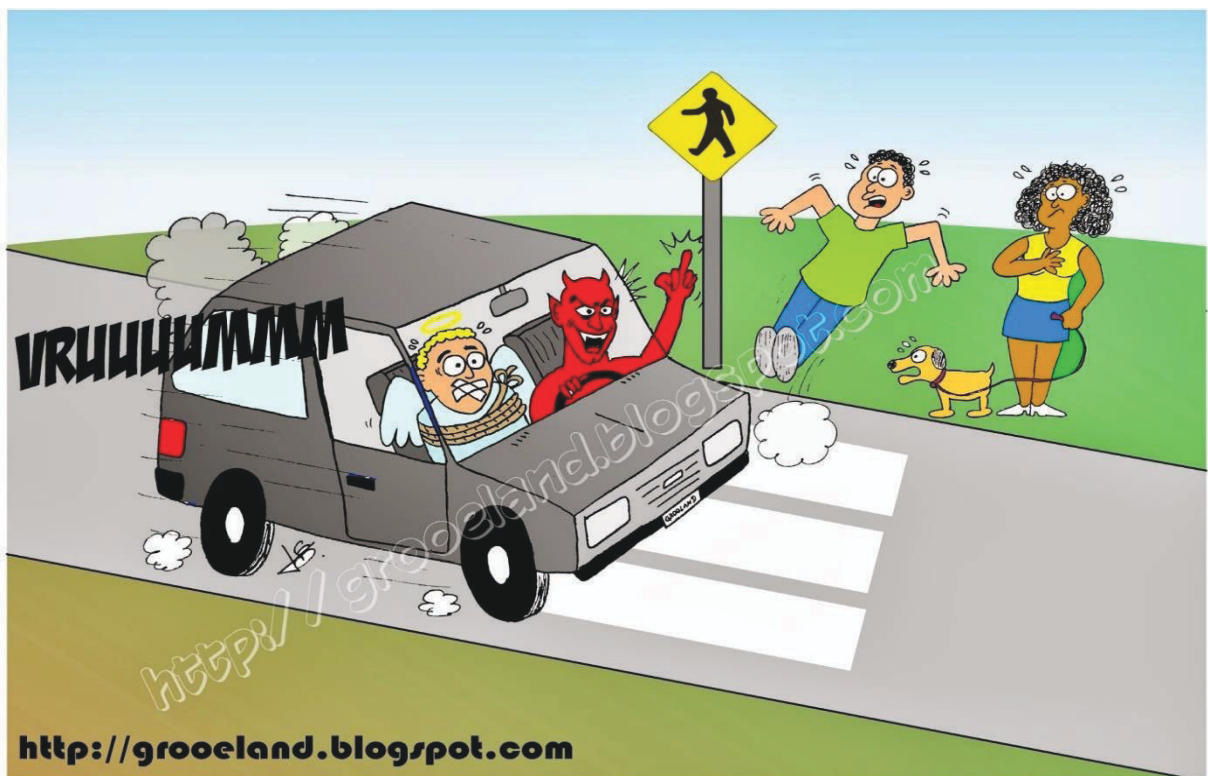
Professor,

- ✓ Trazemos para este momento, o gênero textual *cartum*. Explique sobre o referido gênero, enfatizando que:
 - Ele é atemporal;
 - Aborda, de forma humorística, situações relacionadas ao comportamento humano, satirizando-o.
 - Mistura elementos verbais e não-verbais;
 - Está presente nos jornais, revistas, livros didáticos, etc.
- ✓ Entregue para cada grupo um cartum, e peça para que os alunos discutam as seguintes questões:
 - Qual é o problema apresentado no cartum?
 - Que ações poderiam ser feitas para resolver tal problema?

Cartum 1



Cartum 2



Cartum 3



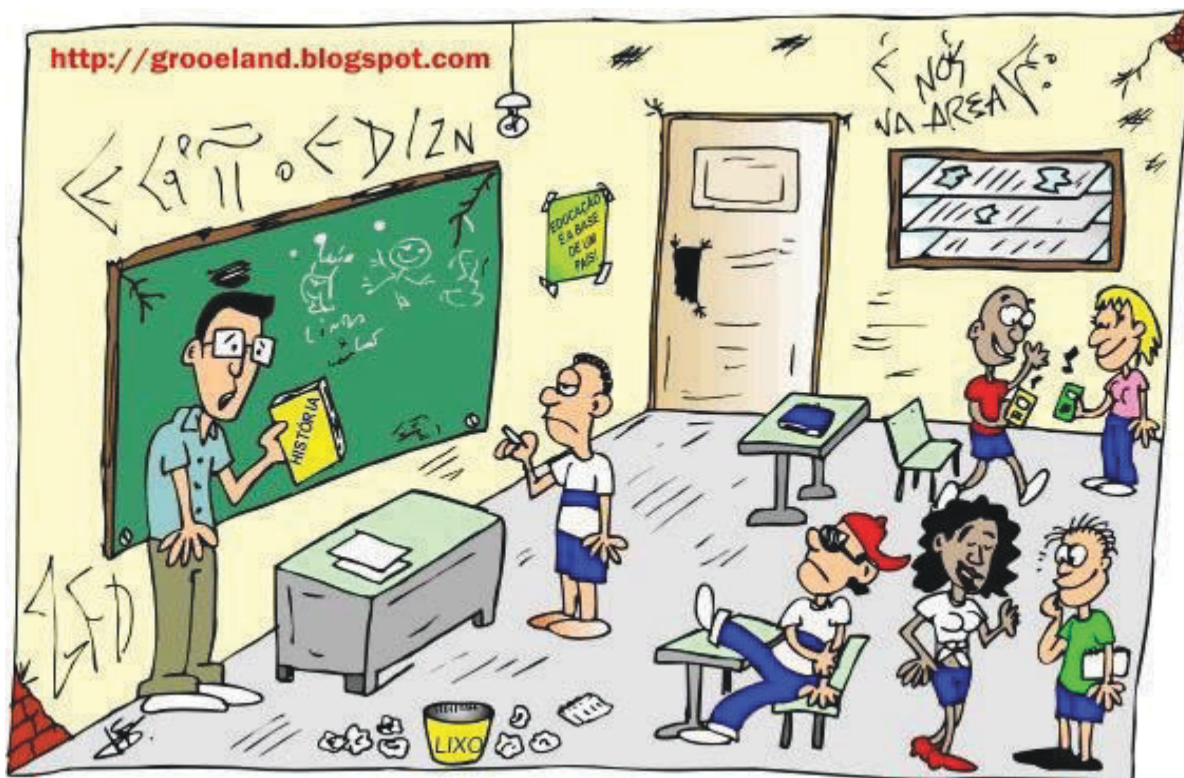
(Fonte: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com>)

Cartum 4



(Fonte: aluatristonha.wordpress.com)

Cartum 5



Cartum 6



(Fonte: <http://www.twipu.com>)

Professor,

- ✓ Após a discussão grupos, projete o cartum de cada equipe no quadro e solicite que ela faça a apresentação do mesmo.
- ✓ Encerre este momento solicitando que a turma relacione os temas da *crônica* com os temas abordados nos *cartuns*.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor,

- ✓ Solicite que cada aluno produza um *cartum*, a partir do estudo feito sobre os temas presentes na *crônica*.
- ✓ Verifique se, na produção, o aluno atendeu às características do gênero proposto.
- ✓ Se julgar necessário, retome o estudo dessas características.

Agora é a sua vez!

- ✚ Produza um *cartum*, levando em consideração os temas presentes na *crônica*. Se achar necessário, faça novamente a leitura do texto. Lembre-se de atender às características do gênero proposto. Use a criatividade!

Ampliando a oficina:

- ❖ Realizar na escola ações de conscientização dos alunos em relação a temas como: desperdício de merenda escolar, educação no trânsito, desperdício de água e descarte adequado do lixo, bem como a produção de *panfletos*, *cartazes*;

- ❖ Convidar profissionais de saúde para realizarem *palestras* à comunidade escolar sobre a dengue e os cuidados que precisam ser tomados no combate à doença;
- ❖ Realizar campanhas educativas nos bairros da comunidade.

Molde do vestido:



(Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>)

Oficina 5: “Os tons da poesia”

Gênero textual: Poema

Tempo estimado: 5 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Cópias do texto e das atividades;

Objetivo geral:

- Ler com fluência e compreender as características do gênero textual *poema*.

Objetivos específicos:

- Ler, interpretar, ouvir, declamar e produzir poemas;
- Ampliar conhecimentos acerca de textos literários;
- Despertar o interesse nos alunos pela leitura de textos literários;
- Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos;
- Desenvolver habilidades leitoras e escritoras.

PRIMEIRO MOMENTO: Antes da leitura

Professor,

- ✓ Converse com os alunos a respeito do gênero textual *poema*, a partir dos seguintes questionamentos:
 - Vocês conhecem um poema?
 - Já leram ou escreveram algum?
 - Vocês sabem o nome de algum poeta?
 - Onde costumamos encontrar esses textos?
 - Que assuntos são abordados nos poemas?

- ✓ Explique que a turma estudará o gênero em questão e estimule-a a levantar hipóteses sobre o assunto abordado no poema “Amor é um fogo que arde sem se ver”, do poeta Luís Vaz de Camões. Realize perguntas como:
 - Qual tema será abordado no poema?
 - Que tipo de amor será tratado no poema?
- ✓ Depois das hipóteses levantadas, projete o texto no quadro, entregue uma cópia do texto para cada aluno e peça que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, pergunte se as inferências realizadas foram confirmadas ou refutadas.

Poema:

Amor é um fogo que arde sem se ver

*Amor é um 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 um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que 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 de Camões, no livro “Sonetos”.
(Fonte: <https://novaescola.org.br>)

SEGUNDO MOMENTO: Releitura do texto

Professor,

- ✓ Realize a leitura do poema em voz alta. Lembre-se de usar a entonação adequada para cada verso. Você pode ainda levar para a sala dados biográficos do autor do texto;
- ✓ Apresente as características do gênero em estudo, destacando que:
 - o *poema* é um gênero textual geralmente organizado em versos e estrofes, ou ainda escrito em prosa;
 - Há a utilização de recursos como: rimas, ritmo, uso de figuras de linguagem;
 - Aborda temas diversos como o amor, a valorização da natureza, etc.;
- ✓ Apresente o vídeo intitulado “Poesia, poema e soneto”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fQn3wdXsUGs>;
- ✓ Estimule os alunos a identificarem tais características no poema lido (versos, estrofes, figuras de linguagem empregadas, etc.).

TERCEIRO MOMENTO: Escrevendo sobre o texto

Professor,

- ✓ Depois de trabalhadas em grupo as características do gênero, entregue uma cópia da atividade para cada aluno e solicite a resolução individual.

Escrevendo sobre o texto

1. O autor tenta definir, no início do poema, o amor. De que forma ele faz isso?

2. Para você, o que é o amor?

3. Ao longo do poema, o eu lírico tenta descrever os efeitos que o amor causa nas pessoas. Que efeitos são esses?

4. Para você, o amor é contraditório? Explique.

5. Você acha que o amor é um sentimento importante para o ser humano? Por quê?

Professor,

- ✓ Após a resolução da atividade, solicite a discussão em grupo das possíveis respostas;
- ✓ Para finalizar o momento, projete no quadro seu poema preferido e recite para os alunos, estimulando-os à discussão.

QUARTO MOMENTO: Jogo dos poemas

Professor,

- ✓ Trazemos, para este momento, o “Jogo dos poemas”, disponibilizado no Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa. Além de um momento descontraído, o jogo possibilitará a ampliação dos conhecimentos acerca de rimas, quadrinhas, sentido conotativo e denotativo, versos metafóricos e não metafóricos;
- ✓ O objetivo do jogo é remontar o robô Poeco e junto com ele chegar à Ilha dos Poemas. Para completar a jornada, os jogadores devem utilizar o mapa para encontrarem as etapas que compõem o percurso poético.

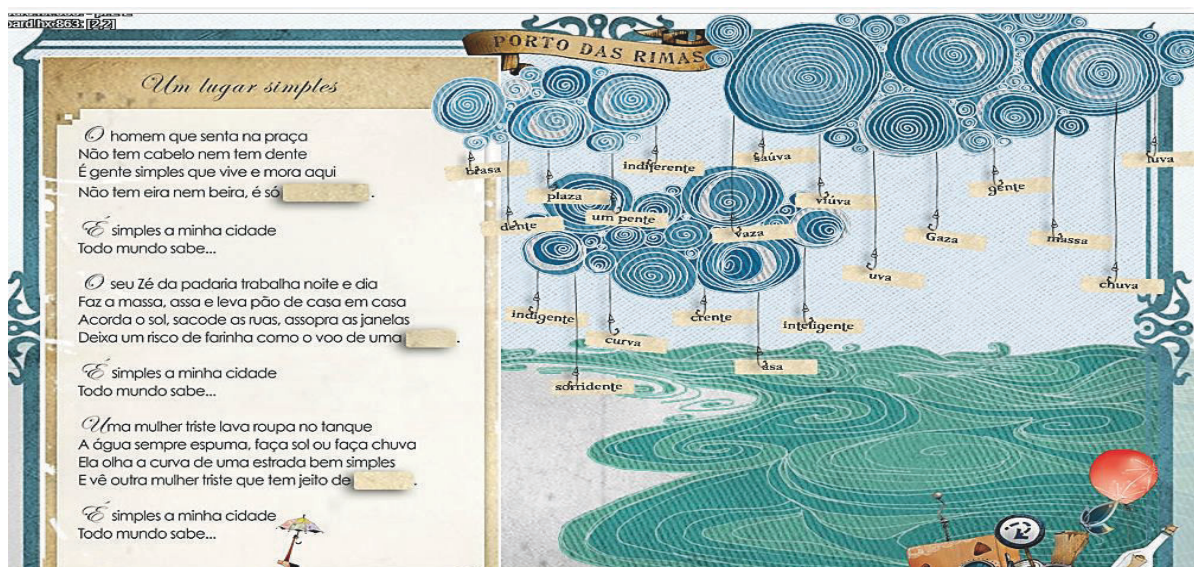
(Fonte: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa)

(Link do jogo: https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/poema/jogo.html)

Etapas do jogo:

Porto das rimas

O objetivo desta etapa é escolher as melhores rimas para cada verso, isto é, aquelas que os completam não só com o som, mas também com o sentido adequado.



Triângulo das quadrinhas

Nesta etapa, os jogadores serão desafiados a localizar e retirar palavras ou expressões que atrapalham o ritmo dos versos.



Matas fóricas

Na terceira etapa, os jogadores deverão diferenciar versos metafóricos de versos não metafóricos, escritos ao pé da letra.



À medida que realizam as etapas, os jogadores vão encaixando as peças e montando o robô. Depois de realizado o percurso, os jogadores conseguem remontar Poeco e chegar à Ilha dos Poemas, devolvendo a cor e a poesia ao mundo.

(Fonte: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa)



QUINTO MOMENTO: Café com poesia

Professor,

- ✓ Escolha previamente nomes de poetas brasileiros. Em seguida, separe a turma em pequenos grupos, entregue para cada grupo o nome de um poeta, solicitando que este traga para a próxima aula poemas do referido autor, bem como sua biografia.
- ✓ Explique que cada grupo deverá declamar poemas escritos pelo autor, discutir com a sala os temas presentes em cada poema e apresentar informações a respeito da vida e obras daquele autor.

- ✓ Para a apresentação, ofereça um bom café. Você poderá solicitar ajuda da coordenação ou, se preferir, pedir que cada grupo traga algum alimento para ajudar a montar a mesa.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor,

- ✓ Para este momento, solicite que cada aluno produza um *poema*. Retome as características do gênero estudado e deixe-o livre quanto à escolha do tema.
- ✓ Reúna os textos e monte um livro de poemas da turma.

Agora é a sua vez!!!

- ✚ Usando a sua criatividade, produza um *poema*. Pense no tema, rascunhe o seu texto. Lembre-se que o seu poema será lido para os colegas e estará no livro de poemas da turma!

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ampliando a oficina:

- ❖ Apresente as produções dos alunos à comunidade escolar;
- ❖ Convide poetas da comunidade para contarem suas histórias e apresentarem seus poemas aos alunos.

Professor,

Sabendo que o ensino da leitura é um processo que exige sua mediação, elaboramos esta proposta de intervenção com o intuito de ajudá-lo nesta importante tarefa pedagógica. Desejamos que, por meio das oficinas apresentadas, compreenda a necessidade de, ao abordar os diversos gêneros textuais, utilize estratégias de leitura adequadas para o desenvolvimento de um leitor fluente, crítico e autônomo nas mais diversas práticas da linguagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe em seu contexto uma análise sobre a importância da leitura para a formação cidadã de todo e qualquer indivíduo. Nessa perspectiva, formalizamos como objetivo geral, promover reflexões e intervenções sobre práticas pedagógicas que favoreçam a formação do leitor, visando sua participação ativa nas práticas sociais. Neste contexto, observamos o que pensam os teóricos sobre a temática abordada, no caso, a leitura, assim como focamos sobre a função social da escola como patrocinadora de um ambiente favorável, proporcionando um ensino de qualidade e o papel primordial do professor como mediador das ações que resultem em uma aprendizagem significativa para os alunos.

Diante das reflexões apresentadas, a pesquisa buscou apontar a função fundamental que a fluência leitora exerce sobre o ato de ler e que ações precisavam ser adotadas em sala de aula para garantir e promover este fator, que tem como finalidade o desenvolvimento pleno da leitura.

Em se tratando do objetivo específico, buscamos subsídios teóricos para a elaboração de estratégias voltadas ao desenvolvimento da fluência leitora e destacamos a importância do trabalho do professor. Este sujeito é o elo que levará o aluno a pilares mais elevados do conhecimento, sempre numa perspectiva construtivista. As ações tomadas pelo docente poderão ser cruciais para o aumento das capacidades cognitivas dos alunos. No que se refere a estas ações, entra o planejamento e desenvolvimento de estratégias que serão aplicadas em momentos distintos da atividade de leitura e que servirão de apoio para que se alcance sentido, entendimento e compreensão, fazendo o discente refletir sobre o significado das coisas, atingindo gradualmente a autonomia letrada necessária para sua participação social como sujeito ativo.

Quanto aos resultados da avaliação de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), da Escola Municipal Casemiro Pequeno, vimos que uma série de acontecimentos influenciaram para a ocorrência do decréscimo dos níveis de proficiência apresentados a partir do 2º ano do Ensino Fundamental e que determinadas ações não estavam sendo planejadas e executadas de acordo com o que sugerem os teóricos que referendam este estudo. Esses acontecimentos foram os mais variados, tais como: carência de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, ausência de transporte escolar,

a não utilização da biblioteca pela comunidade escolar, indisciplina e rotatividade de professores nos anos iniciais.

Ainda atendendo aos objetivos específicos, refletimos sobre os resultados obtidos nas avaliações que contemplam a leitura pelos alunos do Ensino Fundamental e elaboramos uma proposta de intervenção para os docentes que trabalham com alunos do 6º ao 9º ano. Destacamos que, para se conseguir o nível desejável de compreensão leitora, segundo o SPAECE (2017), é fundamental que aconteça o envolvimento de toda a comunidade escolar, compreendendo assim os profissionais da educação (núcleo gestor, coordenadores, professores e demais profissionais) e pais e responsáveis pelos alunos. Todos na incumbência de colaborar expressivamente com a aprendizagem significativa. Tal expectativa deve ser entendida no que diz respeito a assumir as respectivas responsabilidades com o propósito de elevar a aprendizagem pretendida.

De posse dos resultados e vendo a real necessidade de se fazer algo em prol da melhoria dos rendimentos, da aprendizagem dos alunos, e respondendo ao seguinte questionamento que norteou este trabalho: “Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas em sala de aula, que assegurem o desenvolvimento da fluência em leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor proficiente?”, elaboramos um material que contempla um conjunto de cinco (05) oficinas, cujo objetivo consiste em Ler com fluência e compreender as características dos gêneros textuais: *conto*, *anúncio publicitário*, *carta pessoal*, *crônica* e *cartum*, e *poema*, desenvolvidas e organizadas de maneira a atender a realidade dos alunos, considerando assuntos que abordam em suas temáticas, valores humanos, com o intuito de aliar o ensino/aprendizagem com as experiências cotidianas dos mesmos. Esperamos com isso que o material oferecido auxilie os envolvidos no tocante a reverter os resultados em questão.

Em virtude da elaboração do material aqui proposto, esperamos que os profissionais que irão trabalhar com nossas sugestões de atividades sintam-se motivados quanto a perceberem a relevância de seguirem o que está disposto nas oficinas ou adequarem a sua realidade. Não queremos com isso dizer que elaboramos um produto acabado e que apenas através dele chegaremos ao resultado pretendido. Porém, entendemos que a proposta ofertada serve de suporte para se alcançar a melhoria esperada da aprendizagem, uma vez que a metodologia utilizada nas

oficinas está de acordo com uma prática pedagógica que conduz o discente ao entendimento do texto.

Por fim, esperamos que as oficinas possam contribuir de forma satisfatória e que os professores possam aplicá-las da melhor maneira possível, visando o aumento da proficiência leitora, transformando o aluno em um sujeito capaz, crítico e autônomo na sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). **Caderno da Prova Brasil 2011**. Brasília: MEC; INEP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de jan. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et ali. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **SPAECE: resultados**. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 13 de dez.2018.
- CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Casemiro Pequeno. Icó-CE: Secretaria de Educação, 2016.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. **Revista do Sistema - Rede Estadual e Rede Municipal**. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. ISSN 1982-7644.
- COELHO, J. R. Q. **Estimulação da fluência oral: proposta de actividades e estudo exploratório**. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam**. São Paulo: Editora Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.13).
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KUHN, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. **Aligning theory and: automaticity, prosody, and definitions of fluency**. Reading Research Quarterly, 45(2), 230-251. Doi: 10.1598/RRQ.45.2.4, 2010.
- LEMOV, Douglas. **Aula nota 10**. 2 ed. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **BRASIL no PISA: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: fundação Santillana, 2016.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. **Fluency: bridge between decoding and reading comprehension**. The Reading Teacher, 58(6), 510-519. Doi: 10.1598/RT.58.6.2, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão leitora**. Psico-USF. Bragança Paulista: v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>. Acesso em: 05 de març.2019.

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