

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

CASSILMARA REJANE DA ROCHA

**PRODUÇÃO DE LEITURA: os valores semânticos dos advérbios na
construção de sentido do texto**

Cassilmara Rejane da Rocha

**PRODUÇÃO DE LEITURA: os valores semânticos dos advérbios na
construção de sentido do texto**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

Sublinha: Panorama Crítico do Ensino de Língua Portuguesa

Dissertação liberada em: ____/____/____

R672p Rocha, Cassilmara Rejane da.
Produção de leitura [manuscrito]: os valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto / Cassilmara Rejane da Rocha. – Montes Claros, 2018.
157 f. : il.

Bibliografia: f. 112-115.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Alice Mota.

1. Leitura. 2. Advérbios. 3. Sentido. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Os valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto.



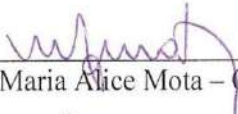
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

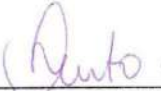


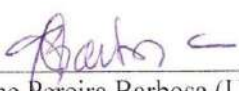
CASSILMARA REJANE DA ROCHA

*PRODUÇÃO DE LEITURA: os valores semânticos dos advérbios na construção do sentido
do texto*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:


Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)


Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)


Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros (MG), 6 de março de 2018.

“Ler é outro modo de ouvir.”

Marcos Bagno

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, que a mim possibilitou essa oportunidade de dar mais um passo na jornada espiritual, pessoal, intelectual, psicológica, profissional e social.

Ao Amado Mestre Jesus, que nos ensina que “o amor é essência divina, e do primeiro até o último, vós possuíis no fundo do coração a faísca deste fogo sagrado” (KARDEC: 2004. p. 118). Obrigado pelo direcionamento em cada passo realizado, cada meta alcançada, cada etapa vencida, mesmo que eu, às vezes, não conseguisse enxergar.

A Nossa Senhora Aparecida, pela divina colaboração que tem prestado a mim, não somente na realização de mais um sonho, mas durante toda esta minha encarnação, deixo minha gratidão.

À espiritualidade amiga, que me iluminou nas perigosas estradas em dias e noites escuros, chuvosos, motoristas imprudentes, obstáculos na pista, enfim, por todos os livramentos os quais vivenciei.

Aos meus pais, José Hermógenes e Euza de Matos, pelo dom da vida e pela educação, pelos ensinamentos de valores e respeito.

Ao meu companheiro, Vagner, pelo auxílio, compreensão e, também, incompreensão, pois não foi fácil lidar com as situações inusitadas que ocorreram durante esses anos de curso, mas você não desistiu da dedicação à nossa família em meio a esta árdua caminhada.

Ao meu amado filho João Vitor, que durante muitos meses cuidou dos dois irmãos e da casa para que mamãe pudesse estudar.

Ao meu amado filho Kaique Gabriel, pela ajuda valiosa nos trabalhos e também pelo incentivo e orgulho que sente em ter uma mãe que prima pelo conhecimento.

À minha amada filha Isabella Raissa, que, desde a mais tenra idade, aprendeu compreender a ausência materna devido às horas destinadas à pesquisa e ao estudo.

Aos meus irmãos, cunhados, primos, sobrinhos e tios.

À minha querida nora Eusilene, que, mesmo distante, sempre se fez presente e incentivou-me com suas ternas palavras e colaboração nos momentos mais difíceis.

Aos colegas de curso, pelo conhecimento compartilhado; em especial a Nelson, que sempre dividiu comigo cada sofrimento da nova etapa que se iniciou em nossas vidas ao ingressarmos no mestrado profissional. Você fez com que eu enxergasse a vida de um ângulo diferenciado, não somente em relação ao curso, mas também sobre o ser “humano”, a vida terrena e espiritual. Sou grata por cada vez que você abdicou dos seus afazeres, dos seus fins de semana e feriados com o intuito de doar o seu tempo no propósito de minimizar minhas dificuldades. A você deixo aqui registrada a minha gratidão. Meu amigo/irmão, sem você não teria conseguido almejar tamanha vitória. Quem tem um amigo da sua categoria tem um valioso tesouro a ser cultivado não somente em uma vida, mas para a eternidade!

Ao amigo Jeswesley, que sempre estava pronto para socorrer-me nas horas derradeiras com a presteza da formatação, deixo meu agradecimento à espiritualidade que nos proporcionou através do mestrado (ou como diria você “mestraste”), estreitar laços de amizade que acredito eu, teve sua origem em outra vida.

À minha querida amiga Ionete, pois você representa um marco na “minha vida de mestranda”, sou muito grata por ter me presenteado com um acervo de obras que muito me ajudaram nos direcionamentos teóricos da pesquisa. Também agradeço pelas risadas nos momentos de descontração. Nossa amizade começou durante o curso, mas amigos da sua categoria conservamos eternamente. Que Jesus lhe abençoe sempre!

À minha colega Elizeth, sempre respeitosa para com todos, tenho gratidão por sua valiosa ajuda e respeito para com o meu trabalho.

À minha orientadora, Dr.^a Maria Alice Mota, por tranquilizar-me nos momentos tensos da pesquisa, pela fineza e cordialidade com que conduziu as orientações desde o primeiro contato. A senhora, com sua fineza, ensinou-me não só teorias acadêmicas, mas ensinou-me também que a vida não pode ser vivida com muita ansiedade, enfim, pelos preciosos direcionamentos e compreensão durante o curso de mestrado.

Aos meus estimados professores, pela sabedoria dos conhecimentos compartilhados, pela compreensão e respeito com que ministraram as aulas, trabalhos, seminários.

Aos funcionários do PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Montes Claros, Faculdade Federal do Rio Grande do Norte, da CAPES e da Secretaria Estadual de Educação.

À minha amiga/irmã Sandra, que acreditou na minha capacidade de concretizar sonhos, sempre me incentivando a galgar novos desafios e oferecendo seu ombro amigo nas horas de angústias. Deixo minha gratidão, pois nossa amizade vem de longa data, e amizades desse nível são iluminadas e grandes demais para uma só vida.

À Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, aos funcionários e colegas que de alguma forma colaboraram e, em especial, aos meus alunos dos 8.º ano, pela participação na pesquisa.

Aos colegas e amigos de profissão que se sentiram felizes e torceram por minha vitória. Muito obrigada!

À banca de qualificação, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Àqueles que duvidaram que eu não fosse capaz de ser aprovada no Mestrado Profissional, proferindo palavras desanimadoras.

Agradeço as pessoas desagradáveis que encontrei durante o percurso, pois vocês desempenharam uma bela lição de vida, em que são exemplos para os demais seres humanos que convivem e vivem com vocês, vocês desempenham um papel fundamental, que é mostrar aos demais como não se deve ser...

RESUMO

Esta pesquisa buscou refletir sobre o ensino de língua materna, almejando diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental II, turma 82 da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, localizada em Itamarandiba, MG, Vale do Jequitinhonha, atentando-se especificamente ao reconhecimento dos advérbios e seu valor semântico na construção de sentido do texto. As perguntas científicas que conduziram esta pesquisa foram: “Quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos do 8.º Ano do EF II, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, para mobilizar as estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas adverbiais necessárias para se ler um texto com competência?” e “Quais os tipos de ações metodológicas possibilitariam o desenvolvimento de habilidades que permitam a esses alunos a mobilização dessas estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, para que se tornem leitores competentes?” A hipótese que levantamos para o estudo é a de que a dificuldade dos alunos em reconhecer determinadas estratégias discursivas usadas na produção do discurso, entre as quais se encontra o emprego dos advérbios, constitui um dos fatores que impedem os alunos de ler um texto de modo eficaz. Como fundamentação teórica, optou-se pela concepção de gêneros textuais em Bakhtin (1992, 2003); pelas estratégias de leitura de Koch e Elias (2009, 2015) e Solé (1998, 2012); Kleiman (1995, 2016), Castilho e Castilho (1992, 1996, 2006); concepções de leitura adotadas por Freire (1992) e Antunes (2003, 2009); aspectos cognitivos da leitura, Cagliari (1997) e Fulgêncio e Liberato (2004), na compreensão da leitura como processo em que os indivíduos da sociedade realizam manifestações linguísticas na tentativa de recuperar o pensamento de outro; Rojo (2012) e Lemke (2010), que representam as correntes teóricas a respeito de letramentos e multiletramentos; Bechara (2009), com o sistema de signos simbólicos; Marcuschi (2008), com postulações linguísticas; Smith (2003) e Foucambert (1994), e suas contribuições teóricas com relação a leitura, a compreensão; relacionando-as aos aspectos relevantes do mundo à nossa volta, afirmando que: ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo; Ilari (1992) e Bronckart (1999), aspectos sobre modalizações temáticas; Neves (2015, 2016), que defende o bom uso da linguagem. O que motivou esta pesquisa foram as dificuldades percebidas em sala de aula quanto ao processo de leiturização por alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental II. Atentou-se para a colaboração dos advérbios na construção de sentido do texto, uma vez que a não percepção desses advérbios enquanto recursos linguísticos na construção de sentido dos textos constitui um dos fatores que impedem os alunos de ler de modo eficaz. Assim, pretendeu-se, por meio da pesquisa-ação, lançando mão dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual e da pesquisa etnográfica,

verificar o valor semântico dos advérbios na construção de sentido do texto e contribuir para o processo de compreensão e interpretação textual, aplicando Proposta de Intervenção Pedagógica. Desse modo, objetiva-se minimizar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Palavras-Chave: Leitura. Advérbios. Sentido.

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the mother tongue teaching aiming to reduce perceived difficulties on the process of reading in a specific way, taking into account the adverbs in the construction of meaning by the students of the 8th grade of the Elementary School II, class 82 of the Mestra Bezinha Gandra State School. The hypothesis is that the students' difficulty to recognize certain discursive strategies used in the production of discourse, among which being the use of adverbs one of the factors that prevent students from reading a text effectively. As theoretical basis, we chose the conception of textual genres by Bakhtin (1992, 2003); through reading strategies by Koch e Elias (2009, 2015) and Solé (1998, 2012); Kleiman (1995, 2016), Castilho and Castilho (1992, 1996); conceptions of reading adopted by Freire (1902) and Antunes (2003, 2009); cognitive aspects of reading, Cagliari (1997) and Fulgêncio e Liberato (2004), in the understanding of reading as a process in which individuals of society convey linguistic messages in order to recover the thought of the other. Rojo (2012) and Lemke (2010) who represent the theoretical currents regarding literacy and multiliteracy; Bechara (2009), with the system of symbolic signs; Marcuschi (2008), with linguistic postulations; Smith (2003) and Foucambert (1994), with postulations about reading, understanding, relating it to relevant aspects of the world around us claiming that reading means being questioned by the world and by oneself; Ilari (1992) and Bronckart (1999), aspects on thematic modifications; Neves (2015, 2016) who advocates the good use of language; and the National Curriculum Parameters of the Portuguese Language (PCN, 1998) which contribute to linguistic elements in a punctual way: language, language in the communication process. This research was motivated by a situation which happened in the classroom, in relation to the level of reading presented by the students of the researched class. When analyzing the performance of these students in the day to day classroom great difficulty to read texts was found. Thus, through the action research we intended to use the theoretical and methodological assumptions of Textual Linguistics and ethnographic research to verify the semantic value of adverbs in the construction of the text meaning and also to contribute to the process of textual understanding and interpretation, applying the Pedagogical Intervention Proposal. In this way, it aims to minimize the difficulties found in the process of teaching and learning Portuguese in the reading classes.

Keywords: Reading. Adverbs. Meaning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Representação do processo de aprendizagem mediado pela ação do outro.....	30
FIGURA 2 - Posturas teóricas adotadas por Saussure.....	32
FIGURA 3 - Estratégias da semântica.....	34
FIGURA 4 - Três tipos de conteúdo linguístico.....	42
FIGURA 5 - Concepções de texto.....	48
FIGURA 6 - Diferentes concepções de leitura.....	52
FIGURA 7 - Alguns equívocos recorrentes nas escolas brasileiras relacionados com o trabalho da leitura em sala de aula.....	53
FIGURA 8 - Diferentes estratégias do trabalho com a leitura.....	55
FIGURA 9 - Concepções das três competências curriculares que envolvem o processo ensino/aprendizagem da língua e linguagem.....	58
FIGURA 10 - Definição dos conhecimentos: linguístico, enciclopédico ou de mundo e interacional.....	62
FIGURA 11 - Localização de Itamarandiba no estado de Minas Gerais.....	76
FIGURA 12 - Vista parcial da fachada e interior da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra	77
QUADRO 1 - Níveis estruturais da língua.....	33
QUADRO 2 - Representação empírica dos campos da semântica.....	35
QUADRO 3 - Linguagens e suas dimensões universais.....	38
QUADRO 4 - Organização textual e suas categorias.....	40
QUADRO 5 - Segmentos textuais e conhecimentos compartilhados.....	41
QUADRO 6 - Categorias e subcategorias cognitivas, sendo problemáticas e integrativas....	43
QUADRO 7 - Estratégias de processamento textual.....	45
QUADRO 8 – Condições para se ensinar estratégias de compreensão leitora.....	51
QUADRO 9 – Concepções norteadoras sobre a compreensão e interpretação.....	59
QUADRO 10 – Conhecimentos no processo de leitura.....	62
QUADRO 11 - Dimensão dos advérbios.....	65

QUADRO 12 - Categorização gramatical dos advérbios.....	66
QUADRO 13 - Modalizadores <i>stricto sensu</i>	71
QUADRO 14 - Modalizadores <i>lato sensu</i>	72
QUADRO 15 - Informações sobre Itamarandiba.....	76
QUADRO 16 - Plano de ação da etapa investigativo-interventiva 2017.....	87
QUADRO 17 - Alguns dos valores semânticos dos advérbios e locuções adverbiais.....	93
GRÁFICO 1 - Responsável pelo estudante informante	79
GRÁFICO 2 - Nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes pesquisados	79
GRÁFICO 3 - Gostam de ler?.....	80
GRÁFICO 4 - Consideram a leitura importante?.....	80
GRÁFICO 5 - Frequentam a biblioteca?.....	81
GRÁFICO 6 - Resultado da atividade investigativo-diagnóstica	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultado da atividade investigativo-diagnóstica.....	83
TABELA 2 - Resultado da atividade investigativo-interventiva.....	95
TABELA 3 - Resultado da atividade investigativo-interventiva.....	97
TABELA 4 - Resultado da atividade investigativo-interventiva.....	99
TABELA 5 - Resultado da atividade investigativo-interventiva.....	101
TABELA 6 - Resultado da atividade interventiva	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC/LP – Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa

PCN /LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LP – Língua Portuguesa

EF – Ensino Fundamental

LM – Língua Materna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 Ensino de Língua Portuguesa	25
1.2 Linguística textual	31
1.3 Aspectos sociocognitivos e linguísticos para a produção de sentido	43
1.4 Leitura em discussão	46
1.4.1 Concepções de texto, leitura e leitor	46
1.4.2 A interação entre texto e leitor	59
1.4.3 Concepção de leitura após o período de escolarização	63
1.5 Compreendendo os Advérbios	65
1.5.1 Categorização de advérbio enquanto classe de palavras	65
1.5.2 Semântica do advérbio	67
1.5.3 As modalizações adverbiais no processo discursivo da argumentatividade dos textos	68
2 METODOLOGIA.....	75
2.1 Contexto da pesquisa.....	75
2.2 Perfil da família e do estudante	78
2.3 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica	81
2.4 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica.....	82
2.5 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva	86
2.6 Plano de ação da etapa investigativo-interventiva	87
2.7 Matriz de referência para elaboração das atividades da etapa investigativo-interventiva.....	89
3 ANÁLISE E RESULTADOS (etapa investigativo-interventiva)	91
3.1 Descrição da 1. ^a etapa.....	91
3.2 Descrição da 2. ^a etapa: debate sobre o filme "Escritores da Liberdade"	92
3.3 Descrição da 3. ^a etapa: categorização do advérbio	93
3.4 Descrição da 4. ^a etapa.....	94
3.5 Descrição da 5. ^a etapa.....	97
3.6 Descrição da 6. ^a etapa.....	99
3.7 Descrição da 7. ^a etapa.....	99
3.8 Descrição da 8. ^a etapa.....	100
3.9 Descrição da 9. ^a etapa.....	101
3.10 Descrição da 10. ^a etapa.....	101
3.11 Descrição da 11. ^a etapa.....	101
3.12 Descrição da 12. ^a etapa.....	103
3.13 Descrição da 13. ^a etapa.....	103

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	113
APÊNDICE B – PROPOSTA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	117
APÊNDICE C – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	120
APÊNDICE D – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	122
APÊNDICE E – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	127
APÊNDICE F – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	132
APÊNDICE G – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	137
APÊNDICE H – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	142
APÊNDICE I – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	147
APÊNDICE J – TABELA COM DETALHAMENTO DAS QUESTÕES.....	151
ANEXO A– TERMO DE ASSENTIMENTO	152
ANEXO B – FICHA SOCIAL	153
ANEXO C – QUESTIONÁRIO 1: RESPONSÁVEL PELO ALUNO INFORMANTE.....	154
ANEXO D – QUESTIONÁRIO 2: PERFIL DO ALUNO	155

INTRODUÇÃO

Na sociedade, verifica-se, reiteradamente, o discurso sobre a importância da leitura na vida de qualquer pessoa, defende-se a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens e afirma-se o papel fundamental do professor na formação de leitores competentes. Apesar de toda a discussão teórica, um fato incômodo apresenta-se: os estudantes encontram muitas dificuldades para ler um texto de maneira satisfatória, embora passem muitos anos na escola tendo aulas de língua portuguesa.

Diante de tal fato, é possível perceber a necessidade de se refletir sobre as dificuldades desses estudantes e sobre as metodologias aplicadas para o processo de ensino e aprendizagem de uma leitura eficiente, já que o ato de ler, compreender e interpretar um texto é tarefa complexa, que exigirá do leitor mobilizar um conjunto de estratégias linguísticas que possibilitem levantar hipóteses, confirmar ou refutar possibilidades, preencher as lacunas que o texto apresenta, para que se possa proceder à construção de sentidos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/ LP, 1998), a leitura:

[...] é como um processo de produção de sentido, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem (PCN/LP, 1998, p. 69).

De acordo com Cagliari (1997), entende-se por leitura toda manifestação linguística que a pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra pessoa e materializado em forma de escrita. A partir dessa afirmação, é relevante assinalar que o ser humano sempre demonstrou a necessidade de se comunicar, a exemplo disso tem-se os desenhos nas paredes das cavernas, comunicação esta que se realiza por meio da linguagem.

E é exatamente o fenômeno da "linguagem" que humaniza o indivíduo, é através dela que se torna possível saber o que o outro pensa, sente etc. Não se pode fazer um trabalho de pesquisa em leitura sem se falar em instrumentos intrinsecamente ligados ao processo de produção de sentido: linguagem e língua. Mais adiante, esses aspectos serão bordados de maneira mais detalhada.

Na perspectiva linguística, observa-se que a leitura não acontece aleatoriamente, trata-se, pois, de um processo que envolve estratégias de diversas naturezas (físicas, biológicas, sociais, culturais), dentre elas há que se observar que o leitor tem papel decisivo, pois, para um ato de leitura eficiente, além de outras estratégias, espera-se que o leitor: selecione,

relacione, antecipe, preencha lacunas, conclua, faça inferências, verificações, avaliações, entre várias outras ações participativas.

Para Valls¹ (1990, *apud* SOLÉ, 1998), o que a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos² é a sua utilidade para “regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

Isso implica dizer que, para uma leitura eficiente, o leitor precisa apropriar-se de alguns procedimentos e estratégias, desde a decodificação do código linguístico até processos mais complexos que são inerentes à eficácia da leitura. A maioria desses procedimentos acontece naturalmente, por influência social, cultural, cognitiva, etc.

Todavia, para que a leitura seja realmente eficaz, o leitor deve ater-se não somente a elementos linguísticos que se encontram na superfície do texto (termos coesivos, palavras-chave, pistas, lacunas deixadas pelo autor que o leve à construção de sentido), mas também a outros elementos extralinguísticos necessários a uma compreensão (conhecimentos prévios, culturais, sociais, inferências, intertextualidade, etc.).

Para que se compreenda como acontece o processo da leitura, é imprescindível observar aspectos relevantes vinculados ao percurso do ato de ler. Torna-se, portanto, necessário observar as postulações de Kleiman (2016), ao considerar a leitura como ato social, pois é em prol desse objetivo que o professor contemporâneo de Língua Materna (LM) trabalha.

Entretanto, alguns entraves e equívocos são verificados no cotidiano da sala de aula, principalmente nas escolas públicas, ao observar o que ainda acontece durante as aulas de língua portuguesa, nas quais se nota estudantes decorando regras e nomenclaturas gramaticais para fazerem avaliações.

Algo não está coerente com a realidade que os estudantes enfrentarão fora da escola, uma vez que para viver na sociedade, não precisarão saber regras e classificações, mas sim saber usar adequadamente a língua em suas múltiplas funções. Faz-se necessário reverter o quadro ineficiente do processo ensino aprendizagem de LM ou, pelo menos, atenuar os obstáculos que permeiam o universo da prática da leitura nas aulas de LP.

Nessa perspectiva de leitura como ato social, Kleiman (2016) pontua que:

¹VALLS, E. *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals*. Una proposta referida a área de la Història. 1990. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 1990.

² “Um procedimento (com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade) é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, p. 89 *apud* SOLÉ, 2012, p. 68).

A compreensão textual envolve processos múltiplos, isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre os sujeitos (leitor e autor) que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2016, p. 12).

Decorrente dessa concepção, os professores de língua materna (LM) ou natural, como alguns autores contemporâneos preferem denominar, devem ater-se para a função social da leitura, uma vez que os estudantes passam muitos anos de suas vidas em bancos escolares e, mesmo assim, a maioria deles quando saem da escola, não consegue aplicar a função social que a "leitura" exige no dia a dia, pois esses indivíduos apresentam bastante dificuldade em compreender e interpretar textos que lhes são apresentados cotidianamente pela sociedade.

Diante desse panorama crítico, algumas "posturas" com relação às aulas de leitura devem ser revistas, pois vários estudiosos já comprovaram que "ninguém lê sem objetivos", nem mesmo uma criança por mais nova que seja, pois a leitura sem objetivos é uma leitura vazia em que se perde o propósito.

Com o estudante do Ensino Fundamental II (EF II) não é diferente; possivelmente, muitos estudantes que adoravam ler no Ensino Fundamental I (EF I) já não mais se interessam pela leitura, pois, durante o percurso escolar, o prazer pela leitura de fruição ficou à margem, outros, porém, nem sequer chegaram a conhecê-lo. Inúmeros fatores podem ter contribuído para gerar essa falta de motivação em alguns estudantes, e uma delas é a leitura sem objetivo, em que textos servem apenas como pretexto para responder às atividades metalinguísticas³; fichas de leitura sem propósitos, apenas para cumprir protocolos; além disso, alguns professores ainda cometem o equívoco de acreditar que toda leitura deve gerar uma atividade escrita.

No decorrer da pesquisa, esse assunto será abordado com mais ênfase nas palavras de Antunes (2003). Ainda sobre equívocos cometidos por professores de LM, com relação à leitura, é importante esclarecer que nem toda leitura exige necessariamente uma atividade escrita ou mesmo oral, principalmente no EF II, uma vez que o estudante já adquiriu habilidades de consolidações abstratas – é sabido que a própria leitura em si é uma atividade. As aulas de LM deveriam privilegiar tempo para a leitura de fruição, um momento em que o estudante possa escolher o que deseja ler, com acompanhamento e orientação do professor/mediador.

³Por atividade metalinguística se entende aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas (PCN/LP, 1998, p. 28).

Assim, além de ele ser orientado, poderá observar que o seu professor também lê e mais, gosta de ler, não adianta somente mandar o estudante ler. É necessário que haja motivação, pois estudos já comprovaram que a maioria dos estudantes de escolas públicas só tem contato com a leitura sistematizada na escola, e esses momentos devem ser prioritariamente valorizados.

O gosto pela leitura não surge aleatoriamente, cabe ao professor enquanto mediador do conhecimento, não só o de LM, mas de todas as disciplinas, a tarefa de ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes através de diferentes leituras, uma vez que a função da escola é o ensino e quase tudo que se ensina na escola passa pela leitura.

O interessante seria fazer da sala de aula um laboratório de pesquisa, diagnosticar que tipo de bagagem de leitura o estudante herdou do EF I para dar assim, continuidade ao processo da leiturização, ou até mesmo iniciá-lo. Quanto menor for o grau de letramento das comunidades onde esses estudantes estão inseridos, maior será a responsabilidade da escola. O termo letramento será esclarecido adiante por meio das palavras de Lemke (2010).

O professor de LM precisa se conscientizar de que não adianta somente focalizar na metalinguagem para cumprir metas ou currículos, se o estudante ainda não se apropriou da habilidade leitora. Deve-se possibilitar a eles o aprendizado de aspectos prioritários em função das necessidades de se utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução.

Aliás, professores de todas as disciplinas deveriam, no mínimo, inquietar-se para a questão da leitura, compreensão e interpretação durante as aulas, pois o que se verifica, ainda, na prática escolar são estudantes decorando trechos para avaliações através de leituras superficiais, sem objetivo, onde não oportunizam a compreensão dos aspectos linguísticos presentes nos usos e funções da língua. Vários estudiosos sobre o assunto já comprovaram que o estudante que lê, compreende e interpreta tem mais chances de obter sucesso, já que ele é capaz de buscar conhecimento e ainda transformá-lo.

É necessário ensiná-los a ler, categorizando, localizando pistas do próprio texto, sintetizando, avaliando, hipotetizando, concluindo e, acima de tudo isso que foi citado, é fundamental que se ensine a pesquisar. Diante dessas afirmações, é possível dizer que, quando se compreende o texto em evidência, a chance de o indivíduo ser um cidadão eficiente, participativo e crítico aumenta consideravelmente.

A seguir, pode-se observar como os PCN/LP definem "linguagem", termo que aparecerá durante toda a pesquisa, uma vez que não há como dissociar língua, linguagem e leitura:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN/LP, 1998, p.27).

Sabendo que leitura é uma atividade complexa e que envolvem inúmeras habilidades, tais como: cognitivas, motoras, sociais, dentre outras, é fundamental o estudo que será feito neste trabalho sobre os valores semânticos no uso e funções dos advérbios na construção de sentido dos textos, uma vez que os discursos carregam formas de manipulação do outro na materialidade dos textos.

Através de estudos realizados, é possível perceber que um dos elementos responsáveis por ancorar essa manipulação é o advérbio. Sabendo-se, portanto, que a categoria gramatical adverbial é objeto de estudo e investigação desta pesquisa, e constatou-se através desta que, essa categoria, de fato, representa um dos desafios que os estudantes do 8.º Ano do EF II enfrentam para compreender e interpretar de maneira satisfatória um texto narrativo-argumentativo.

A pesquisa que aqui se propõe tem como tema a questão da competência leitora, tendo em vista a construção das habilidades dos usos e funções dos advérbios como estratégias linguísticas e discursivas que possibilitam desvendar o discurso do outro e, conseqüentemente, construir o seu próprio discurso.

Ler um texto, compreendendo e interpretando é uma das principais dificuldades encontradas em sala de aula, no que concerne ao ensino/aprendizagem de leitura, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, uma vez que não há como se aprender os conteúdos sem leitura sistematizada.

A turma selecionada para a realização da pesquisa e aplicação do projeto de intervenção pedagógica foi o 8º. Ano do EF II, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, localizada na cidade de Itamarandiba, MG, Vale do Jequitinhonha.

A maioria dos estudantes da referida turma é oriunda da zona rural, provenientes de famílias que apresentam baixo nível socioeconômico. A condição social e cultural tem significativa influência na falta de perspectiva de um futuro promissor para a maioria dos estudantes da turma pesquisada.

Nesse contexto, o ensino para o desenvolvimento das habilidades em se tratando de leitura ou qualquer outro tópico das aulas de língua portuguesa torna-se um grande desafio, o

qual é necessário enfrentar e buscar caminhos que possam sanar ou, pelo menos, minimizar esse problema.

O que motivou esta pesquisa foi a situação vivida em sala de aula, em relação ao nível de leitura apresentado pelos estudantes do 8.º Ano do EF II. Sendo assim, fez-se necessário assumir postura e ações de uma professora pesquisadora, buscar alternativas metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista minimizar os problemas, buscando aprimorar o processo de formação de leitores proficientes, participativos e críticos.

Dessa forma, delimita-se o problema formulado para este estudo através de duas perguntas científicas:

I- Quais são as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8.º Ano do EF II, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, para mobilizar as estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas adverbiais necessárias para se ler um texto com competência?

II- Quais os tipos de ações metodológicas possibilitariam o desenvolvimento de habilidades que permitam a esses estudantes a mobilização dessas estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, para que se tornem leitores competentes?

O estudo que aqui se propõe pretende, por meio de embasamento teórico, responder a esses dois questionamentos e, para que esse propósito fosse alcançado, foram delineados os objetivos gerais e específicos. Cumpre esclarecer que, como a pesquisa foi desenvolvida por meio de duas etapas, a investigativo-diagnóstica e a investigativo-interventiva, os objetivos foram formulados de acordo com cada uma das referidas etapas.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8.º EF II, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, e mobilizar as estratégias linguísticas que possibilitassem a esses estudantes o desenvolvimento dessas habilidades necessárias para ler com competência um texto narrativo-argumentativo, entre as quais o valor semântico dos advérbios na construção de sentido do texto. Tendo em vista tais dificuldades, propor e aplicar um projeto de intervenção didático-pedagógico.

Como objetivos específicos, propõe-se:

- I- Verificar, através de instrumentos metodológicos específicos, as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8.º ano do EF II, para mobilizar estratégias linguísticas adverbiais e cognitivo-discursivas para lerem um texto narrativo-argumentativo;
- II- Buscar referencial teórico consistente e fazer uma revisão bibliográfica que possibilite um diagnóstico preciso da turma pesquisada e a construção de estratégias metodológicas eficazes;
- III- Construir um projeto de intervenção pedagógica contemplando ações metodológicas que permitam contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras, especificamente em relação ao reconhecimento dos advérbios como elementos linguísticos na construção de sentido do texto;
- IV- Aplicar as estratégias metodológicas que possibilitem o desenvolvimento das referidas habilidades leitoras;
- V- Fazer uma análise comparativa entre os dados coletados na etapa investigativo-diagnóstica e os coletados na etapa investigativo-interventiva;
- VI- Avaliar as ações metodológicas aplicadas, destacando aspectos positivos e negativos.

A hipótese de pesquisa é que a dificuldade desses estudantes está em reconhecer determinadas estratégias linguísticas usadas na produção da leitura, entre as quais se encontra o emprego dos advérbios na construção de sentido dos textos narrativo- argumentativos, constituindo um dos fatores que impedem esses estudantes de ler com proficiência⁴ um texto.

Desse modo, faz-se necessário a proposição e a aplicação de uma intervenção pedagógica na qual se leve em conta o uso de estratégias metodológicas que permitam a esses estudantes conhecer alguns recursos linguísticos usados na construção de sentido do texto, especificamente no uso e funções dos advérbios. Assim, o que justifica e torna importante este estudo é o fato de ele possibilitar a construção do sentido a partir das pistas encontradas por

⁴A proficiência, segundo o Programa de avaliação da rede pública de educação básica (PROEB), é uma estimativa do nível de desempenho dos alunos nos conhecimentos dispostos em testes padronizados, formados por questões de múltipla escolha alternativas (REVISTA PEDAGÓGICA, 2014).

eles nos textos lidos e, dessa maneira, possivelmente despertar neles o interesse para o ato de ler.

Esta dissertação de mestrado organiza-se do seguinte modo: Introdução, Capítulo I: Fundamentação Teórica, Capítulo 2: Metodologia, Capítulo 3: Análise e Resultados e Considerações Finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Ensino de Língua Portuguesa

Conforme orienta o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC/LP, 2014), a tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa, uma vez que as análises sintáticas, fonológicas e morfológicas pretendiam descrever a língua como um sistema de regras, que os estudantes falantes nativos deveriam dominar para que possibilitassem a aquisição da leitura e a escrita. Porém, essa concepção de ensino reduziu as aulas de LP a aulas de gramática normativa, reforçando estereótipos e preconceitos linguísticos.

Em decorrência desse equívoco citado no parágrafo anterior, muitos indivíduos acreditaram não saber a língua da sua comunidade. Todavia, esse quadro vem se modificando ao longo de anos de pesquisas, constatando, assim, que somente saber regras e normas gramaticais não forma um leitor proficiente.

Esta pesquisa busca refletir sobre o ensino de língua materna, que, para Ferrarezi Jr. (2008, p. 24), é “a língua natural que o indivíduo aprende como sua primeira língua e seu primeiro sistema de representação”.

O que se propõe é trabalhar o texto como objeto de estudo da disciplina, sem transformar a aula de LM num plenário de discussão de variados temas, mas apontar direcionamentos que orientem a considerar o texto em sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática, analisando as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica na construção de sentido do texto em evidência.

Este estudo é relevante, de modo que se repense como a prática do ensino e aprendizagem no processo de leiturização vem ocorrendo e se está, de fato, sendo satisfatória para uma leitura proficiente.

A perspectiva do trabalho é aprofundar o estudo dos advérbios, uma vez que esta é uma categoria que representa um dos recursos linguísticos disponíveis para a construção de sentido da argumentatividade textual.

Kleiman (2016) aborda a concepção de leitura, na perspectiva de processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, e do conhecimento das estruturas linguísticas do texto.

Nesse sentido, Cagliari (1997) também afirma que a leitura:

[...] é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. "A leitura sem a decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse". (CAGLIARI, 1997, p.150).

Cagliari (1997) não delimita a concepção da leitura apenas na decodificação e decifração, esclarece em suas postulações que a base da leitura começa com a decodificação, porém há um vasto e longo caminho a ser percorrido pelo estudante até ser tornar, de fato, um leitor eficiente.

Segundo o autor, para ler com eficiência, é necessário ir muito além da mera decodificação e decifração das letras do alfabeto, pois o leitor precisa acionar várias estratégias e procedimentos tais como: o conhecimento prévio, conhecimentos linguísticos e do próprio texto em questão, que serão detalhados no decorrer da pesquisa.

Contudo, pode-se dizer que, para ler um texto com competência⁵, não basta conhecer e decodificar o alfabeto, é preciso textualizar, estabelecer relações, progressão de temas e ideias, tarefa destinada ao professor de LM, que se apresenta como mediador do conhecimento, para que o aluno opere à percepção de que a leitura de textos requer objetivos comuns que ancorem em elementos básicos como: coerência, coesão e articulação de palavras, expressões, sem deixar de levar em conta também o contexto e o leitor.

A definição de leitura, de modo geral, é muito ampla e complexa, pois alguns estudiosos como Freire (1988) acreditam que mesmo uma criança que ainda não foi alfabetizada, mas que é estimulada pode ser capaz de fazer suas leituras de livros infantis, sendo construída através das gravuras apresentadas a ela.

Levando-se em consideração a concepção de leitura em sentido amplo, pode-se dizer que é possível fazer à leitura do tempo, a leitura de uma radiografia, a leitura de um eletrocardiograma, imagem, dança, mímicas, gestos, placas, paisagens, da aragem da terra para plantio, etc. Esse fenômeno do reconhecimento de variadas concepções de "leituras" é conhecido na sociedade moderna como letramento e multiletramentos, termos que serão definidos nas próximas páginas. A leitura que se propõe neste trabalho não deixa de analisar aspectos gerais de diferentes concepções que abarcam o universo do processo de leitura.

Segundo Cagliari (1997), muitas dificuldades que os estudantes enfrentam ao longo dos anos de estudo, chegando, às vezes, até ao nível superior, são decorrentes da falta de

⁵Entende-se por competência um grupo de habilidades que, em conjunto, correspondem a um resultado; já habilidade busca verificar se o aluno detém um conhecimento específico (Programa de avaliação da rede pública de educação básica – PROEB, Revista Pedagógica, 2014).

habilidade de leitura. O autor cita como exemplo o fato de o estudante não conseguir resolver problemas de matemática, não por não saber conceitos e fórmulas matemáticas, mas por não conseguir entender o enunciado do problema.

Com isso, cria-se um impasse, ou seja, professores e supervisores acreditam que a dificuldade está no conhecimento matemático, e o professor de matemática ou não detecta o problema ou, quando detecta, considera que a tarefa de ensinar a ler cabe, exclusivamente, ao professor de LP. Os PCN/LP (1998) e Antunes (2009) esclarecem que o processo de leitura é tarefa de professores de todas as disciplinas, sem exceção. Para Antunes (2009, P. 187) “A leitura é, pois dever de toda a escola”.

Durante décadas, nas escolas brasileiras, acreditou-se equivocadamente que os únicos responsáveis pela leitura e escrita dos estudantes eram os professores de LP, mas aos poucos esse quadro vem se modificando, profissionais da área educacional estão adotando posturas mais conscientes, com projetos de leituras e letramentos envolvendo todos os professores da escola, mesmo porque é sabido que a maioria do aprendizado escolar acontece por meio da leitura.

Cagliari (1997) já havia afirmado que se a escola não conseguir oferecer conteúdo algum ao estudante, mas se ensiná-lo a ler com eficiência, terá cumprido significativamente seu objetivo. Diante dessa afirmação, é oportuno observar o que se verifica em um dos documentos oficiais para o ensino, os PCN/LP (1998), sobre o trabalho com a leitura na escola:

É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania. (PCN/LP, 1998, p. 32).

Nesse sentido, nota-se que a realidade escolar vem se modificando, entretanto muito ainda deve ser feito para que, de fato, a leitura dos estudantes do EF II seja satisfatória dentro e fora da escola, quando o estudante verdadeiramente necessitará colocar em prática o que aprendeu nos "bancos escolares" e se torne cidadão eficiente, participativo e o mais importante: "cidadão crítico".

Mas, como se pode observar na citação do PCN/LP, fica explícito para todos os professores que insistem em ficar em sua "zona de conforto" e preferem responsabilizar o

colega pela defasagem quanto à leiturização e letramento dos estudantes que a responsabilidade é de toda a equipe envolvida no processo de ensino.

Um dos principais objetivos da escola é justamente oportunizar a participação dos estudantes nas variadas práticas sociais que utilizam tanto a leitura quanto a escrita; e promover aos estudantes a possibilidade de fazer uso desses instrumentos de forma a promover a interação deles na sociedade de maneira ética, crítica e democrática.

A respeito das práticas sociais de leitura, os PCN/LP (1998) afirmam:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN/LP, 1998, p. 19).

Para que a leitura faça a diferença na vida dos estudantes, é fundamental abordar os aspectos do letramento e dos multiletramentos presentes na sociedade contemporânea. De acordo com Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente a urbana, na contemporaneidade, são elas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica⁶ de constituição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica. Sobre essa questão do letramento, Lemke (2010) afirma que:

[...] um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido como respeito aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidos e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Nós podemos ser letrados no gênero de relato de pesquisa científica ou no gênero de apresentação de negócios; em cada caso; as habilidades letradas específicas e as comunidades comunicativas relevantes são muito diferentes. (LEMKE, 2010, p. 457).

Para a autora, podem-se compreender os letramentos, em boa medida, articulados a outras concepções que apontam para práticas sociais em que se verificam a linguagem heterogênea e constituída, portanto, por uma variedade quase ilimitada de gêneros. Pela quantidade expressiva de gêneros, torna-se humanamente improvável um indivíduo ser letrado em todos eles, o que ocorre é ter domínio em uns e não em outros, fator este que não deve desfavorecer o leitor. Dificilmente alguém dominará todos os gêneros textuais, uma vez

⁶Considerando semiótica como ciência da significação e de todos os tipos de signos. Porém, o termo "ciência" não deve ser tomado como positivista ou neopositivista, de um corpo sistematizado e acabado de conhecimentos, legitimador da verdade de conclusões a serem obtidas pela pesquisa (SANTAELLA, 2004).

que a quantidade de gêneros existentes é incontável, visto que eles surgem e se configuram também a partir de outros.

A partir das concepções citadas acima, Cagliari (1997) afirma que a leitura é uma tarefa complexa e desafiadora, já que é imprescindível ir além da mera decodificação, pois, para as situações de interação, o que mais importa são os múltiplos letramentos que a sociedade contemporânea exige e que envolvem questões semânticas, culturais, ideológicas, filosóficas e linguísticas.

Considerando-se a delimitação necessária para que a pesquisa fosse desenvolvida, optou-se por estudar a importância do reconhecimento dos valores semânticos através do uso dos advérbios na construção de sentido dos textos. Entende-se que as marcas explícitas presentes nos textos podem revelar tanto o engajamento do locutor como o seu distanciamento. A ausência de marcas também pode denunciar um produtor que se deseja ser omissos ou imparcial.

Tais orientações estão presentes principalmente em Castilho e Castilho (1992), que consideram os modalizadores como sendo elos entre o produtor e seu texto. Portanto, o leitor, para ler eficientemente um texto, há que, como um verdadeiro "estrategista", ter habilidades para mobilizar, tanto no campo linguístico como também discursivo, os valores semânticos, através do uso dos advérbios na construção de sentido do texto.

Nesta pesquisa, o termo estratégia será adotado segundo Koch (2002) como uma "instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação". Além das estratégias de leitura defendidas por Koch em seus trabalhos de pesquisa, os processos cognitivos, elementos inerentes ao ato de ler, são aspectos relevantes no processo de ensino e apreensão da capacidade leitora e objeto de pesquisa de muitos estudiosos das ciências clássicas.

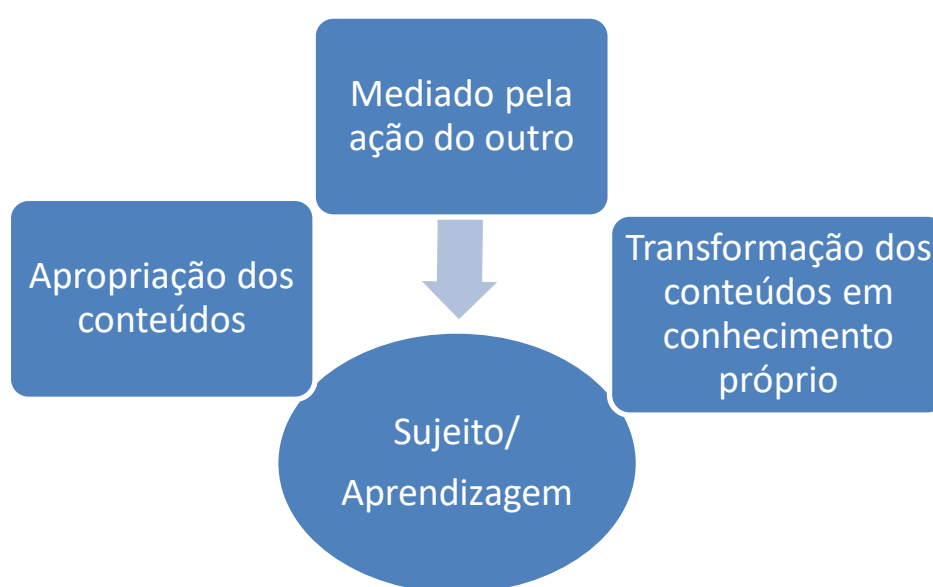
No intuito de esclarecer o que são esses processos, fez-se necessário buscar concepções teóricas que atendam a demanda da pesquisa. Para isso, o embasamento teórico pode ser apreciado a seguir, nas palavras de Koch (2017), que discorre sobre as ciências cognitivas e o cognitivismo:

As ciências cognitivas clássicas vêm trabalhando com uma diferença nítida e estanque entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente dos indivíduos e os processos que acontecem fora dela. Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver os problemas postos pelo ambiente. O ambiente seria, assim, apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informações para mente individual (KOCH, 2017, p. 41).

De acordo com a autora, a cultura e a vida social seria parte desse ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente individuais. Esse conjunto de conhecimentos culturais seria, em outras palavras, tudo que o sujeito aprende desde quando nasce.

Portanto, o conhecimento não é um processo que acontece de forma isolada, no interior do indivíduo e nem somente de indivíduo para indivíduo, é um complexo sistema que recebe influências externas das mais diversificadas: biológicas, físicas, culturais, sociais, cognitivas, etc.

FIGURA 1 - Representação do processo de aprendizagem mediado pela ação do outro



Elaborada pela pesquisadora com base em (PCN/LP, 1998: p. 33).

Sabendo-se que os indivíduos não aprendem sozinhos e que a aprendizagem se dá também por intermédio do outro, a figura 1 tem como propósito ilustrar como acontece a aprendizagem por meio da mediação do outro, na mente dos sujeitos, quando estes transformam os conteúdos em conhecimento próprio, de acordo com os PCN/LP.

Este estudo torna-se relevante ao contribuir para a prática de uma leitura mais eficaz em sala de aula, pela conectividade de teoria e prática, buscando a possibilidade de minimizar os sérios problemas e entraves que permeiam o universo da compreensão e interpretação textual.

Espera-se que este estudo, juntamente com a intervenção pedagógica, possa contribuir também para que o percurso escolar traçado pelo estudante/leitor seja direcionado à proficiência, participação e, principalmente, criticidade na sociedade onde estão inseridos.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas considerações sobre a linguística textual, teoria em que “ancora-se” esta pesquisa.

1.2 Linguística textual

De acordo com Marcuschi (2008), a linguística teve origem há mais de 2.500 anos na Índia, com Panini, mas somente no século XIX, a linguística se desenvolveu como linguística histórica, com o empenho dos neogramáticos e dos comparatistas, que buscavam as leis gerais que subjaziam a todas as línguas. Para Mounin (1970) *apud* Marcuschi (2008):

É na Índia antiga que se encontra a provável primeira reflexão manifesta levada a cabo por homens sobre sua linguagem; e, sobretudo, a primeira descrição duma língua, como tal. E é espantosa a extraordinária qualidade logo alcançada por essa estreia no labor descritivo linguístico. (MOUNIN, 1970, p. 65 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 26).

Este estudo preconiza aspectos pragmáticos⁷ da linguística. Nesse sentido, as atividades foram propostas na perspectiva do texto como lugar de interação entre os sujeitos sociais. Para Koch (2015), a Linguística Textual é o ramo da linguística que toma o texto como objeto de estudo. No entanto, todo o seu desenvolvimento gira em torno das diferentes concepções de texto que a linguística tem contemplado. Segundo Koch:

A linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve-se considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (KOCH, 2016, p. 27, grifo da autora).

Percebe-se na citação acima que a autora adota a percepção da linguística textual intitulado o texto como ato social de interação entre indivíduos que convivem em determinada comunidade. Portanto, na prática das salas de aulas do ensino de língua materna, é fundamental priorizar o trabalho com textos enquanto objeto de ensino/aprendizagem, analisando aspectos inerentes à de compreensão e de estruturas linguísticas.

⁷A pragmática é uma perspectiva de estudos que partilha grande número de relações com várias áreas da linguística e seguramente merecerá ao longo deste século XXI atenção sistemática mais detida do que recebeu no século passado. É no Quadro da pragmática associada a postulados de outras áreas que se mostra que a linguagem não é transparente e que as intenções não são dados empíricos. "Ao lado da pragmática, apontaria ainda a já lembrada linguística cognitiva como a linha de trabalho que deverá construir boa parte da agenda dos trabalhos linguísticos do século XXI" (MARCUSCHI, 2008, p.38).

Não se trabalha leitura sem esclarecer algumas postulações sobre língua e linguagem. Interessante verificar algumas delas na figura 2. Nas postulações de Marcuschi (2008), os neogramáticos elegeram no século XX um arsenal de conhecimentos e algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure, figura 2:

FIGURA 2 - Posturas teóricas adotadas por Saussure



Elaborada pela pesquisadora com base em MARCUSCHI (2008, p. 27).

Observa-se na figura 2 que Saussure, assim como Koch (2016), concebia a língua como um fenômeno social, entretanto analisava-a enquanto código e um sistema de signos. O quadro epistemológico saussuriano vigorou até o século XX.

A partir desses princípios adotados por Saussure, foram estabelecidas algumas dicotomias, surgindo, assim, a linguística como ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura, já que se constituíam em áreas nas quais se achava integrado o estudo das línguas.

Saussure (2014) defendia que não há objetos naturais em uma língua e sim todos são fruto de um particular ponto de vista. De acordo com CBC/LP (2014), a língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de

classes e posições sociais, de gêneros, etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Marcuschi (2008), em seus estudos, preconizava a língua sob duas concepções simultâneas:

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à formação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

A perspectiva da língua tomada como código ou sistema de signos e sua análise na imanência em torno do objeto, foi inaugurada no século XIX, tendo consolidado com Saussure e Chomsky. Nessa perspectiva, costuma-se distinguir a língua nos seguintes níveis estruturais, como esclarece Marcuschi (2008):

QUADRO 1 - Níveis estruturais da língua

FONOLÓGICO	UNIDADE FONEMA
MORFOLÓGICO	UNIDADE MORFEMA
SINTÁTICO	UNIDADE SINTAGMA OU ORAÇÃO
SEMÂNTICO	UNIDADE SEMA OU PROPOSIÇÃO

Elaborado pela pesquisadora com base em MARCUSCHI (2008).

Necessário dizer que o quadro 1 trata dos níveis hierárquicos da língua, sendo, portanto, uma análise formal. Importante esclarecer que esta pesquisa contempla a língua em seu aspecto social e cognitivo, com predominância para seu uso e função.

Não se pode falar em comunicação sem deixar claro um dos elementos fundamentais desse processo, que é a língua. Cumpre apresentar a concepção de língua adotada na pesquisa, na estruturação do trabalho com compreensão leitora de falantes nativos da língua, onde se lê nos PCN/LP:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN/LP, 1998, p. 20).

Essa definição de língua é relevante nesta pesquisa, uma vez que a linha desse trabalho pauta-se na construção de sentidos dos textos, mas, para que se realize essa construção, torna-

se necessário que os indivíduos se reconheçam não como indivíduo, mas como parte de um todo social onde está inserido.

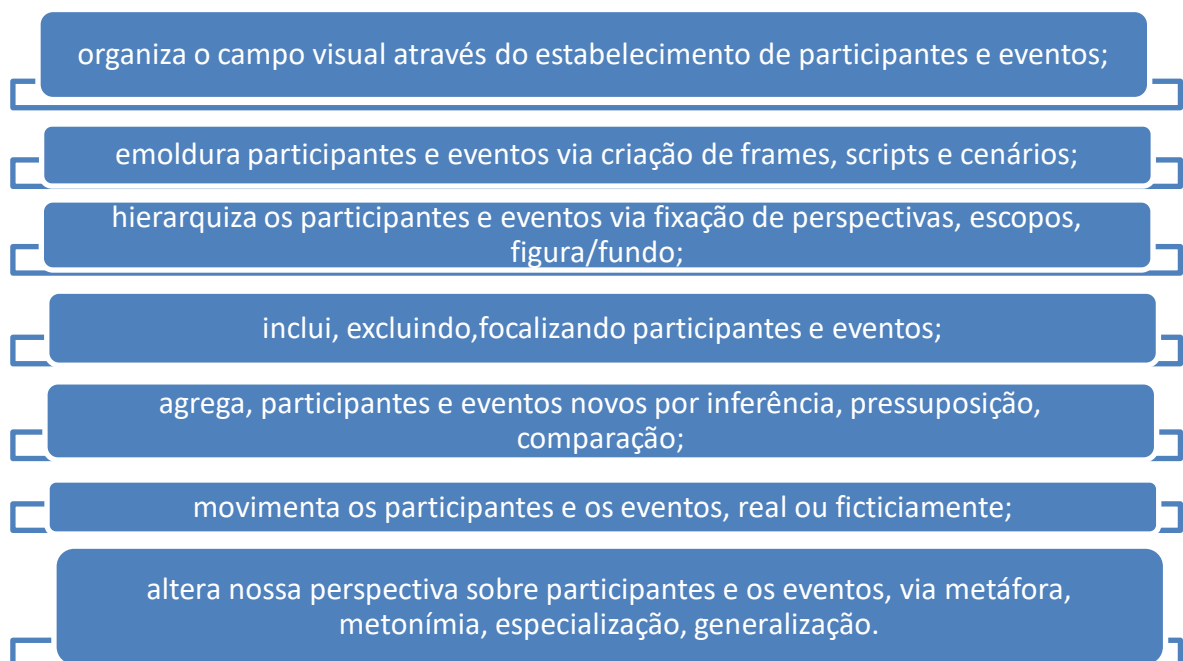
Pode-se dizer, em sentido amplo, que a língua é esse sistema de códigos pré-estabelecidos que orientam os falantes na comunicação, porém, aprender a língua não é somente decifrar os códigos, é preciso também compreender e interpretar o que significa sua combinação.

Na visão de Bortoni-Ricardo (2013), todo falante nativo é competente em sua LM, podendo desempenhar por meio dela todas as tarefas comunicativas. Ela pontua, a partir desse fundamento, que não existe o erro propriamente dito na comunicação, o que acontece na maioria das vezes é a inadequação verbal conforme o contexto de uso da língua.

É fundamental lembrar que não se pode ignorar a forma sistemática, muito menos deixar de se observar a regularidade dos níveis estruturais. A posição adotada neste estudo tem como pressuposto que a língua é um sistema de práticas sociais, cognitivas flexíveis à realidade do sujeito.

Para melhor compreensão da concepção do nível semântico, é interessante verificar como Castilho (2016) define "semântica" e "semantização". Segundo ele, a semântica é o sistema através do qual criamos os significados, operando com as estratégias representadas na figura 3:

FIGURA 3 - Estratégias da semântica



Elaborada pela pesquisadora com base em CASTILHO (2016, p. 122).

Ainda conforme o referido autor, semantização "é o processo de criação dos sentidos, administrado pelo dispositivo sociocognitivo". O autor organiza o estudo da semântica em três campos que, segundo ele, são de difícil delimitação: semântica lexical, semântica gramatical ou composicional e semântica pragmática.

A "semântica lexical trataria do *sentido* contido nas palavras; a gramatical, dos *significados* contidos nas construções e a pragmática, das *significações* geradas no intervalo que medeia entre os interlocutores e os signos linguísticos". (CASTILHO, 2016, p. 122, grifos do autor).

Observa-se, no quadro 2, o exemplo (da palavra *balde*) explicitado por Castilho (2016), por meio de um objeto empírico, para melhor compreensão do que seria cada um dos três campos da semântica citados por ele:

QUADRO 2 - Representação empírica dos campos da semântica

SENTIDO	O sentido lexical de <i>balde</i> é algo como "objeto usualmente de metal, cilíndrico, dotado de alça, que serve para carregar líquidos ou sólidos"; o sentido de palavras como <i>balde</i> configura o campo da Semântica Lexical (grifos do autor).
SIGNIFICADO	O significado de <i>chutar o balde</i> , "desinteressar-se, desistir de uma ação", nada tem a ver com os sentidos de <i>chutar</i> e de <i>balde</i> ; podemos reconhecer que expressões idiomáticas como essa são um problema da Semântica Gramatical ou Composicional (grifos do autor).
SIGNIFICAÇÃO PRAGMÁTICA	A significação pragmática de <i>Não consigo carregar o balde de areia</i> pode ser um pedido indireto de ajuda ao meu interlocutor, além dos sentidos lexicais de cada item e do significado proposicional da sentença (grifos do autor).

Elaborado pela pesquisadora com base em CASTILHO (2016, p. 122).

Com relação às explanações do quadro 2, Castilho (2016) esclarece que não é possível conceber que essas entidades dispostas sejam compreendidas em camadas distintas, de forma hierárquica, uma vez que eles são conceitos complexos, que ocorrem simultaneamente.

A pesquisa tem como propósito diagnosticar, verificar e intervir nos níveis estrutural e semântico, trabalhando com projeto de intervenção que, apesar de apresentar outras habilidades, tem a unidade semântica como objeto de pesquisa.

Quando se trata do processo de leitura, algumas concepções inerentes a esse processo precisam estar bem definidas, dentre elas, a linguagem e a língua, considerando suas características e condições de comunicação.

Para melhor esclarecimento sobre a linguagem, vale observar a concepção adotada pelos PCN/LP (1998):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação individual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de sociedade, nos distintos momentos de sua história... [...] pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriores inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. [...] (PCN/LP, 1998, p. 20).

A linguagem sob essa percepção de ação individual é muito complexa e bastante interessante, pois é sabido que o sujeito aprende por intermédio do outro, mas é dotado da dimensão da criatividade, como se observa no quadro 3, elaborado de acordo com Bechara (2009).

A aprendizagem também como forma de cultura se manifesta como atividade livre e criadora, ou "do espírito", isto é, como algo que vai mais além do aprendido e que não simplesmente repete o que já foi produzido.

É justamente por essa capacidade que o ser humano possui de (re)criar as representações de sua realidade e da sociedade que esta pesquisa propõe uma sugestão para que a sala de aula de leitura seja um "laboratório" de (re)descobertas, valorizando o conhecimento prévio que cada aluno/sujeito traz consigo.

Ratificando as postulações teóricas que embasam esta pesquisa, pode-se dizer que o conhecimento prévio é o instrumento crucial que permitirá que o processo se desenvolva e seja contínuo para uma leitura eficaz.

A concepção teórica de Bechara (2009) refuta a concepção de linguagem como ação individual, como se observa na citação anterior dos PCN/LP (1988), pois, para o autor, a linguagem é um coletivo de vozes que se expressam dentro da comunidade onde os indivíduos se inserem.

Segundo o autor acima citado (2009, p.28), entende-se por linguagem "qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência". Para ele, a linguagem humana articulada se realiza de maneira concreta por meio de formas específicas chamadas *atos linguísticos*, que se organizam em sistemas de *isoglossas* (*iso* = igual; *glossa* = língua) denominados tradicionalmente línguas.

Esse autor elucida que o ato linguístico é cada unidade de comunicação da linguagem humana, seja uma palavra, uma frase. E eles não se realizam idênticos de falante para falante de uma mesma comunidade linguística, e até num mesmo falante, pois este fará diferentes usos da fala em circunstâncias diversificadas, já que o ser humano é um ser criativo.

Essa diversidade acontece também na forma da expressão, significado e conteúdo. Sendo assim, confirmando as postulações de Bechara (2009), Solé (1998) esclarece que a finalidade da escola é levar o aluno à autonomia para construção de suas respostas.

Dessa maneira, o leitor precisa perceber, desde cedo, que a leitura pode atender a diversas finalidades, inclusive aquelas praticadas na sociedade da qual ele faz parte. O leitor deve chegar à compreensão de que é através da leitura que ele alcançará as fontes para as informações necessárias e as respostas para as suas indagações.

No processo de interação pela linguagem, a habilidade de ler, segundo Cagliari (1997), deve ser considerada imprescindível, e deverá ser, portanto, uma das habilidades prioritárias a ser desenvolvida pela escola na formação dos alunos. Argumenta ainda que muito do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura, quer seja na escola, quer seja fora dela.

Para que se possa compreender a interação social citada acima, torna-se crucial defini-la. Bechara (2009) a classifica como: *intercomunicação social*, "porque a linguagem é sempre estar no mundo com os outros, não como um indivíduo particular, mas como parte social, de uma comunidade." (BECHARA, 2009, p. 28, grifo do autor).

Ratificando as postulações explicitadas, torna-se relevante observar o que se lê no CBC/LP (2014, p. 9): "ensinamos linguagem não para descobrir o verdadeiro significado das palavras dos textos nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações".

A seguir, observa-se o quadro 3 com algumas dimensões universais da linguagem e termos utilizados na pesquisa:

QUADRO 3 - Linguagens e suas dimensões universais

LINGUAGEM E SUAS CINCO DIMENSÕES	DEFINIÇÃO UNIVERSAL
LINGUAGEM	ATIVIDADE HUMANA DE FALAR
CRIATIVIDADE	Forma de cultura que se manifesta como atividade livre e criadora, ou "do espírito", isto é, como algo que vai mais além do aprendido, que não simplesmente repete o que já foi produzido.
MATERIALIDADE	Uma atividade condicionada fisiológica e psicologicamente, pois implica, em relação ao falante, a capacidade de utilizar órgãos de fonação, produzindo signos fonéticos articulados. É o nível biológico da linguagem.
SEMANTICIDADE	Cada forma corresponde a um conteúdo significativo, já que na linguagem tudo significa, tudo é semântico.
ALTERIDADE	O significar é originariamente e sempre um "ser com outros", próprio da natureza político-social do homem, de indivíduos que são homens juntos a outros e, por exemplo, como falantes e ouvintes, são sempre cofalantes e co-ouvintes.
HISTORICIDADE	A linguagem se apresenta sempre sob a forma de língua, isto é, a tradição linguística de uma comunidade histórica. Não existe língua desacompanhada de sua referência histórica.

Elaborado pela pesquisadora com base em BECHARA (2009, p. 29).

Conforme se observa nas postulações expostas no quadro 3, o ser humano utiliza a linguagem de maneira criativa, pois não reproduz a linguagem exatamente como se ouve, é

através desta dimensão universal da criatividade que ele é capaz de elaborar sua forma peculiar de comunicação.

Outro fator condicionado por ele é a harmonia dos órgãos psicológicos e biológicos, pois sem o funcionamento adequado deles, não seria possível haver comunicação "satisfatória".

A dimensão da semânticidade é fundamental, pois o falante não conhece a língua de determinada comunidade onde se localiza, a comunicação se torna improvável. Nota-se também que essa dimensão é muito interessante, pois, segundo o que autor postula na linguagem, tudo é intencional, tudo deve ser considerado, uma vez que, para ele, nada fica sem significado, tudo tem um sentido.

Quando os sentidos dos textos são construídos pelo falante, passa a significar, ou seja, representar alguma coisa do mundo, do “ser com outros”. O ser com outros é a dimensão da alteridade, intrinsecamente relacionado à semânticidade, como já dito anteriormente nesta pesquisa, o ser humano não vive isoladamente, são indivíduos que se interagem socialmente, como interlocutores desse processo de comunicação.

Portanto, sabe-se que existem várias maneiras de se comunicar uns com os outros dentro das comunidades, porém a mais complexa e importante se dá através da linguagem verbal. Não se pode falar em comunicação sem deixar claro um dos elementos fundamentais desse processo, que é a língua.

Cumprir apresentar a concepção de língua adotada na pesquisa, na estruturação do trabalho com compreensão leitora de falantes nativos da língua, onde se lê nos PCN/LP (1998, p: 20):

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade a si mesmas.

Evidentemente, quando se fala em língua, está se falando também em linguagem, uma vez que a utilização da língua permite que um indivíduo se comunique e interaja com seu interlocutor, realizando o fenômeno da linguagem:

QUADRO 4 - Organização textual e suas categorias

INFORMAÇÃO SEMÂNTICA	Contida no texto, distribui-se em dois grandes blocos: o dado e o novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido.
INFORMAÇÃO DADA	Aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores (cf. Chafe, 1987) e tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova.
RETOMADA DE INFORMAÇÃO	Já dada no texto, se faz por meio de remissão ou referência textual (cf. Koch, 1989), formando-se destarte no texto as cadeias coesivas, que tem papel importante na organização textual, contribuindo para a produção de sentido pretendido pelo autor.
REMISSÃO	Faz-se frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a "conteúdos de consciência", isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que a partir de "pistas" encontradas na superfície textual, são (re) ativadas, via referenciação.
ANCORAGEM NA INFORMAÇÃO DADA	A. Segmentos textuais de extensões variadas; B. Segmentos textuais e conhecimentos prévios; C. Segmentos textuais e conhecimentos e/ ou práticas socioculturalmente partilhados.

Elaborado pela pesquisadora com base em KOCH (2016, p. 25).

Segundo o fundamento de que o conceito de texto varia muito de acordo com a perspectiva teórica, abordaremos a concepção adotada por Koch (2016), desde a origem da linguística textual até os dias atuais, o conceito de texto adotou diferentes vertentes.

Com relação à compreensão leitora semântica contida no texto, distribui-se em dois grandes blocos: o dado e o novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido, uma vez que necessário se faz o equilíbrio de informações para que haja compreensão; o dado são as informações que o leitor já domina ou conhece e o novo serão aquelas acrescentadas ao que se conhece.

QUADRO 5 - Segmentos textuais e conhecimentos partilhados

CONCEPÇÃO DE TEXTO DESDE A ORIGEM DA LINGUÍSTICA	Concepção de texto de acordo com a natureza pragmática
UNIDADE LINGUÍSTICA (DO SISTEMA) SUPERIOR À FRASE	Pelas teorias acionais, como uma sequência de atos da fala;
SUCESSÃO OU COMBINAÇÃO DE FRASES	Pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
CADEIA DE PRONOMINAÇÕES ININTERRUPTAS	Pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.
CADEIA DE ISOTOPIAS	_____
COMPLEXO DE PROPOSIÇÕES SEMÂNTICAS	_____

Elaborado pela pesquisadora com base em (KOCH, 2016).

Importante explicitar atos de fala⁸ para melhor compreensão dos segmentos textuais e conhecimentos partilhados. A partir da exemplificação apresentada no quadro 5, considera-se o texto como uma atividade que se encontra em processo de construção, ou seja, uma estrutura que só se realiza como resultado da atividade comunicativa, que envolve diversas estratégias, processos, operações e que se concretizam através de interações sociais, vertentes cognitivas, psíquicas, que são resultados de processos mentais, portanto atividades de maior complexidade.

Com relação ao conteúdo linguístico, Bechara (2009) apresenta três planos, como se observa na figura 4:

⁸**Teoria dos Atos de Fala:** nasceu no interior da Filosofia Analítica de Oxford, depois foi apropriada pela linguística de cunho pragmático. Teve como pioneiro o filósofo inglês John Austin, seguido por Searle, Strawson e outros. Esses estudiosos postularam que a língua é uma forma de ação dotada de intencionalidade, ou seja, que "todo dizer é um fazer", e se dedicaram ao estudo dos tipos de ações que podem ser realizadas através da linguagem, isto é, os *atos de fala*, *atos de linguagem* ou *atos do discurso*. (cf. KOCH, 1992, 2004, grifo da autora).

FIGURA 4 - Três tipos de conteúdo linguístico



Elaborada pela pesquisadora com base em (BECHARA, 2009, p. 3).

- **O Plano Linguístico Geral:** corresponde à *designação* (ou referência) a uma realidade extralinguística, um estado de coisas extralinguísticas. Assim, em *A porta está fechada* e *A porta não está aberta* faz-se referência à mesma realidade extralinguística. Bechara (2009) explica que essas orações não são sinônimas; são equivalentes na referência à designação. (Grifos do autor).
- **O Plano Linguístico Particular:** corresponde ao *significado*, isto é, o plano dado linguisticamente em uma língua particular. (BECHARA, 2009, grifo do autor).
- **O Plano do Discurso:** corresponde ao *sentido*, que é o "dito" por meio do texto, isto é, o conteúdo linguístico especial que se expressa mediante a designação e ao significado, sentido que, num discurso individual, vai além desses outros e que corresponde às atitudes, intenções ou suposições do falante. (BECHARA, 2009, grifo do autor).

Neste estudo, os três planos estarão presentes nas atividades Investigativo-Diagnósticas e Investigativo-Interventivas, uma vez que, para se trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula, não há como fazer uma dissociação desses planos.

Na próxima seção, serão trabalhados aspectos cognitivos e linguísticos necessários à compreensão leitora eficiente.

1.3 Aspectos sociocognitivos e linguísticos para a produção de sentido

Segundo Castilho (2009, p. 78), "a articulação dos processos e dos produtos linguísticos captados pelo sistema do léxico, do discurso, da semântica e da gramática se dá ao abrigo do que ele chama de "dispositivo sociocognitivo". Esse dispositivo pode ser explicado por meios de princípios de ativação, desativação e reativação de propriedades". Esses princípios foram categorizados em dimensão cognitiva e dimensão social. Os aspectos cognitivos fundamentam categorias e subcategorias, sendo problemáticas e integrativas. Castilho enumera algumas delas:

QUADRO 6 - Categorias e subcategorias cognitivas, sendo problemáticas e integrativas

A PESSOA	Estão ligadas às subcategorias dêiticas, ou mostrativas; e fóricas.
O ESPAÇO	Estão ligadas às subcategorias de espaço referencial/espaço mental, posição no espaço.
O TEMPO	Estão ligadas às subcategorias posição no tempo (passado, presente/futuro).
O OBJETO	Estão ligadas à subcategoria contável e não contável; definido e indefinido.
A VISÃO	Estão ligadas às subcategorias aspecto Perfectivo/imperfectivo; fundo/Figura; perspectiva estática/perspectiva dinâmica etc.
O MOVIMENTO	Estão ligadas às subcategorias movimento factual/movimento fictício de, movimento de traços fonéticos e semânticos, movimento constituintes no interior da palavra, do sintagma da sentença.
O EVENTO	Estão ligadas às subcategorias de telicidade/atelicidade; semelfactividade/iteratividade; causatividade/resultatividade; evento moldura/evento cenário.

Elaborado pela pesquisadora com base em (CASTILHO, 2009, p. 78-79).

A representação das abordagens teóricas do quadro 6 cumpre a função de apresentar algumas explanações, uma vez que a pesquisa não aprofundará nas concepções citadas. Conforme preconiza o CBC/LP (2014), do ponto de vista psicossocial, a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimento e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social.

As ciências cognitivas clássicas vêm trabalhando com uma diferença bem nítida e estanque entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente dos indivíduos e os processos cognitivos que acontecem fora dela.

O cognitivismo tenta explicar como os conhecimentos estão estruturados dentro da mente dos indivíduos e de que maneira eles são acionados para resolver os problemas que lhes são impostos pelo meio onde vivem. Esse meio seria a sociedade, ou melhor, os grupos sociais dos quais ele faz parte desde o seu nascimento, uma vez que essas ciências não desprezam nenhum tipo de conhecimento que o sujeito adquire na convivência com outro, o que se denomina cultura.

A partir dessa percepção, a cultura é um conjunto de conhecimentos a serem apreendidos e armazenados individualmente, portanto, nessa perspectiva, a cultura é subsidiária e dependente de um conjunto de mentes que a compõem. O cognitivismo clássico considerava a mente desvinculada do corpo, todavia, essa característica não pode ser mais assim considerada, uma vez que várias áreas da ciência, como a neurobiologia, a antropologia e também a própria linguística estão se dedicando a investigar com mais profundidade os processos cognitivos. Segundo essas premissas teóricas, há que se considerar os aspectos sociais, culturais e interacionais e não somente aspectos individuais.

Nas palavras de Brandão (1994):

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos. (Brandão, 1994, p. 89).

Por assumir um caráter sócio-histórico, essa concepção revela que a atividade de leitura não pode representar o mero cumprimento de uma obrigação curricular; ao contrário, deve promover a emancipação do aluno para que ele possa interagir de maneira consciente, crítica e transformadora, em busca da superação das desigualdades sociais.

Sobre as teorias sociointeracionais, Koch (1997) elucida que elas compreendem o sujeito como o que organiza com outros sujeitos em inter-relação a construção do texto,

influenciados por questões cognitivo-discursivas que implicam a produção de sentidos. A autora afirma que a língua é um meio de interação social, e o texto é tido como materialidade linguística, em que os sentidos que podem articular não estão nele, mas são construídos a partir dele, na interação social.

As postulações da autora mostram que a construção do texto falado ou escrito envolve diversas atividades sociocognitivas para que se possam produzir sentidos. Convém ressaltar que a autora utiliza atividade e estratégia como sendo sinônimas algumas vezes. Ela pontua ainda que um texto instaura-se como atividade comunicativa quando os interlocutores constroem certo sentido para essa atividade, pelo funcionamento global de fatores de ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional.

O texto, portanto, só se constitui propriamente como texto, quando, a partir dele, constrói-se sentidos no processo interativo. Koch (2017) define estratégias de processamento textual como implicações a mobilização on-line dos diversos sistemas de conhecimento.

A autora as dividiu em estratégias cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras. No quadro 7, essas estratégias foram organizadas para melhor compreensão:

QUADRO 7- Estratégias de processamento textual

PROCESSAMENTO COGNITIVO	São estratégias do uso do conhecimento. E o uso depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. Em sentido restrito, pode-se dizer que consistem na execução de algum "cálculo mental" por parte dos interlocutores.
PROCESSAMENTO SOCIOINTERACIONAIS	São estratégias socioculturalmente determinadas que visam estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. Entre elas, podem-se mencionar, além daquelas relacionadas à realização dos diversos tipos de ato de fala, as estratégias de preservação das faces (<i>facework</i>) e/ou de representação positiva do <i>self</i>, bem como as estratégias de polidez na sociedade, de negociação, de atribuição de causas aos mal entendidos, entre outras.

Elaborado pela pesquisadora com base em (KOCH, 2016, p. 38).

Quando a autora subdivide o processamento sociointeracional em preservação de faces (*facework*), quer dizer que essa divisão manifesta-se linguisticamente através de atos preparatórios, eufemismos, rodeios, mudanças de tópico e dos marcadores de atenuação em geral. O grau de polidez se refere ao fato de os interlocutores resguardarem a convivência dentro da sociedade onde está inserido, da necessidade de resguardar a própria face e de seu parceiro, ou ainda, condicionada por normas culturais.

Com relação aos mal entendidos, conflitos, situações que desencadeiam incompreensão mútua, novos acordos devem ser firmados entre os interlocutores para que a situação seja resolvida, sendo outro assunto complexo, que não cabe aprofundar nesta pesquisa. Na próxima seção serão discutidas as concepções de texto, leitura e leitor.

1. 4 Leitura em discussão

1.4.1 Concepções de texto, leitura e leitor

Como abertura desta seção, é essencial que se tenha uma concepção de texto, uma vez que este é um dos elementos fundamentais na obtenção do objetivo almejado desta pesquisa, que é contribuir de forma positiva para minimizar algumas dificuldades com relação à compreensão leitora proficiente dos estudantes do 8.º Ano EF II. O trabalho com texto exige postura consciente do profissional, para que não transforme as aulas de leitura em plenário de debates de diferentes temas, mas num espaço de reflexão linguística.

É necessário que os professores conheçam diferentes campos dos saberes linguísticos, das concepções textuais, estruturais, culturais e sociais, além de outros domínios, para que não mais reproduza "aqueles sistemas mecânicos", em que os textos eram trabalhados apenas como pretexto para realização de atividades metalinguísticas. Estudos já comprovaram que somente apropriar-se das normas, regras e nomenclaturas gramaticais não é suficiente para se formar um leitor proficiente.

Portanto, trabalhar com textos é privilegiar as variadas produções e suas contextualizações na vida diária. Beaugrande (1997) afirmava que "é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais". Compreende-se, assim, que o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento. O texto, nessa perspectiva de evento, envolve enorme riqueza de aspectos, dificultando um pouco sua explanação teórica. Para Beaugrande (1997), o texto apresenta as seguintes implicações:

- Pode ser visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.;
- Construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
- Como um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautoria em vários níveis);
- Compõe-se de *elementos que são multifuncionais* vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (BEAUGRANDE, 1997, p. 11 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80, grifos do autor).

Para esse autor, "todos nós aprendemos a língua em condições únicas na infância, no contato direto com a mãe, com a família, com ambiente, enfim, em "nosso meio", na escola, etc., e em condições relativamente restritas". Segundo ele, na operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, nas palavras dele: "o que aqui está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam".

Acrescenta ainda que todo indivíduo tem uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que "ensinar propriamente". Cumpre esclarecer que "esse ensinar propriamente" representa o processo de comunicação dos indivíduos dentro da sociedade.

Esta pesquisa se fundamenta nas questões de ordem semântica, com influências cognitivas e sociointeracionais que podem e devem ser ensinadas. O presente estudo trabalha na concepção de texto como unidade máxima de funcionamento da língua, trata-se de uma unidade de natureza discursiva. Cumpre salientar que um texto não se classifica pelo tamanho, mas sim por seu caráter funcional, de modo que se pode ter texto de uma só palavra, por exemplo, uma placa de trânsito, lembrando que não será medido pela ótica de produto, mas por seu caráter funcional.

Beaugrande (1997) já postulava que "um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal." Para ele, o texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos. Assim sendo, um texto só será, de fato, um "texto" conforme consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para tal compreensão.

Seguindo essa linha teórica, Koch (2015) aprofunda os estudos e oferecem contribuições significativas quanto aos aspectos fundamentais no que tange à concepção de

texto com base gramatical, semiótica, semântica, pragmática, discursiva, comunicativa, cognitiva e sociointeracional que merecem uma atenção especial nesta seção como se pode verificar na figura 5, a seguir:

FIGURA 5 - Concepções de texto



Elaborada pela pesquisadora com base em (KOCH, 2015, p. 12).

Observam-se na figura 5 algumas concepções textuais, segundo pressupostos teóricos de Koch (2015), explicitando que não há como definir texto como algo simples, pronto e acabado, pois, se assim o fosse, não seria possível a realização da interação verbal entre os atores sociais (autor/texto/leitor), muito menos ocorreriam operações de ordem cognitivas, sociocognitivas em ações discursivas. O texto só faz sentido se lido e compreendido pelo outro que o evidencia, caso contrário, não passará de um mero produto.

Trabalhar com a compreensão e interpretação de textos nos dias atuais é tarefa bastante complexa, já que os estudos comprovam que a compreensão textual é um processo que envolve procedimentos, estratégias, habilidades, competências, interações diversificadas, além de inúmeros outros fatores que interferem interna e externamente no percurso da construção de sentidos da leitura proficiente.

Considerando que o processo não acontece de forma dada e sim construída, a pesquisa abordará a concepção sociointerativa da cognição em oposição a outras teorias passadas que tratavam o conhecimento como sendo uma atividade individual. A seguir, tem-se uma definição de leitura muito interessante, onde o autor a apresenta em um ângulo diferenciado com relação ao processo de representação do universo do leitor:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Observa-se na definição de Leffa (1996) que, apesar de o autor apresentar o ato de ler como sendo uma representação que o indivíduo faz do mundo por meio de si mesmo, ele esclarece que essa leitura só terá sentido se levar em consideração os conhecimentos prévios que o leitor acumulou durante sua experiência de vida.

Para Marcuschi (2008, p.228), "ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo". Ele esclarece que compreender o autor é sempre uma aventura que não oferece garantias de sucesso, de acordo com esse raciocínio, ainda assevera que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos, como se acreditava.

Nessa concepção de sentido, ele afirma que a percepção do indivíduo para a compreensão é guiada e ativada com relevantes inclinações pelo sistema sociocultural internalizado ao longo da vida em convívio com outros indivíduos na sociedade.

Marcuschi (2008) corrobora as postulações teóricas de Leffa (1996) sobre o ato de ler. Segundo ele, compreender bem um texto não é uma atividade natural nem herança genética, tampouco ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Reitera ainda que compreender exige habilidade, interação e trabalho. Para ele, compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, afirma que compreender é muito mais uma forma de inserção

no mundo e um modo de agir no mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura letrada.

Cumprido esclarecer que grande parte dos autores escolhidos para esta pesquisa sustentam a importância da "teoria do conhecimento prévio" para uma compreensão textual satisfatória, alguns preferem denominá-lo como "conhecimento de mundo" que antecede a decodificação da palavra, como postula Freire (1998).

Leffa (1996) utiliza o termo conhecimento prévio, embora se perceba seu declínio para a questão psicológica do sujeito que fará a diferença na concepção de segmentos fragmentados do mundo que são refletidos em "espelhos" pelo leitor que constrói sentido sob uma ótica diferenciada. Essa é a concepção ampla que ele aborda para o ato de ler. A seguir, o autor evidencia outra definição para leitura, visão essa que vai delimitar bastante, ou melhor, pontuar de maneira precisa essa teoria:

Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e o antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor. (LEFFA, 1996, p. 10).

Consoante se pode observar na citação, duas vertentes que se diferem são apresentadas, todavia uma não desmerece a outra, uma vez que ambas se completam, chegando a convergir em algum ponto estratégico.

Sendo a definição da primeira delas: (a) ler é extrair significado do texto – o leitor se situa como um coadjuvante que ficará para segundo plano, sendo o texto o protagonista do processo da leitura, no qual cabe ao leitor retirar as informações ali contidas; (b) ler é atribuir significado ao texto – agora os papéis se invertem, o leitor passa a ser o protagonista e não mais o texto em si. Já não se faz necessário mais extrair, e sim atribuir, construir sentido ao que foi lido.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; nesta abordagem, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Ainda segundo Solé, o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, uma vez que cada leitor e cada texto possuem objetivos peculiares e diferenciados. A autora apresenta proposições acerca das estratégias na leitura que se situam em uma perspectiva cognitivista/construtivista da leitura em aceitar que, quando se possui uma razoável habilidade para decodificação, a compreensão do que se lê é produto de algumas condições. (PALINCSAR e BROWN, 1984).

Essas condições são melhores definidas no quadro 8, em que a autora apresenta três estratégias cruciais para que o leitor compreenda o texto

QUADRO 8 - Condições para se ensinar estratégias de compreensão leitora

❖ Da clareza e coerência dos textos, familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna.
❖ Do grau de conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto.
❖ Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

Elaborado pela pesquisadora com base em (SOLÉ, 2012, p. 71).

Como se pode observar no quadro 8, Solé cita como estratégia a clareza e a coerência textual, ela aborda a questão da lógica dos textos, isto é, não se espera que o leitor compreenda um texto sem nexos, já que é necessário que ele seja bem construído e que também o leitor esteja familiarizado com os recursos linguísticos que estão presentes no texto. O grau de conhecimento prévio do leitor é fundamental, uma vez que não se constrói sentido do nada, todo ser humano traz outros conhecimentos que o auxiliaram na atribuição de sentido.

Essas condições são fundamentais, todavia não são suficientes para que haja a compreensão, já que as estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê envolve uma questão um pouco mais complexa, uma vez que essa estratégia acontece de forma inconsciente, é como se o leitor estivesse “ligado no automático”.

Solé (2012) ainda esclarece que, além disso, é possível ensinar estratégias de leitura aos alunos e cabe ao professor essa tarefa. Antunes (figura 6).

FIGURA 6 - Diferentes concepções de leitura

Elaborado pela pesquisadora com base em (ANTUNES, 2003, p. 66 e 77).

Antunes (2003) oferece valiosas contribuições em seus trabalhos, um modo de ensinar LM aos falantes nativos de maneira que eles possam adquirir competências leitoras satisfatórias, nas múltiplas atuações sociais.

A seguir, pode-se observar que a autora também pontua a respeito da dimensão dos desafios enfrentados nas escolas brasileiras e sugere direcionamentos às possíveis soluções para que o problema possa ser sanado ou, pelo menos, minimizado. Alguns dos obstáculos enfrentados nas escolas brasileiras não é o método utilizado, mas a concepção que o professor de modo geral, não somente o de LP possui a respeito do que é leitura e seu grau de complexidade.

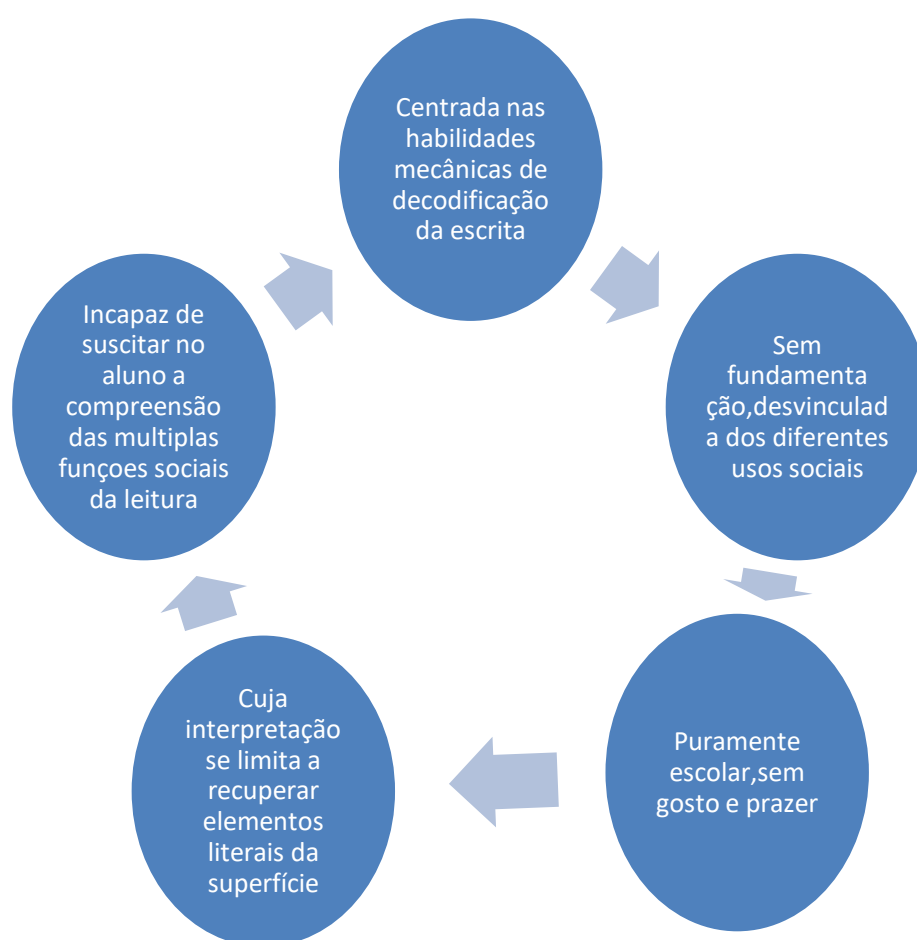
Seria interessante se cada um dos profissionais da escola, ou melhor, professores de todas as disciplinas, bibliotecários, supervisores, orientadores, adotassem estratégias nas quais a leitura representasse a principal meta a ser alcançada pelos estudantes, uma vez que eles necessitarão da leitura para aprender o conteúdo que se deseja ensinar.

Antunes (2009) corrobora sobre a função da escola enquanto instituição de ensino: "A leitura é, pois, dever de toda a escola". O que se pode observar em algumas escolas são

bibliotecas escolares funcionando como depósitos de objetos dos mais variados tipos, e o mais agravante, pessoas despreparadas para atuarem nesse espaço tão importante do ambiente escolar. Em muitos casos, principalmente das escolas públicas, o estudante só tem contato com livros ou com a leitura sistematizada na escola, e se depara com o ambiente desfavorável ao ato de ler, ficando ainda mais desestimulado.

Para Antunes (2009), o trabalho com a leitura vem sendo realizado de forma equivocada em algumas práticas escolares, processo que merece ser analisado para que aconteça de maneira mais eficaz, a fim de tornar os aprendizes leitores proficientes nas variadas situações de uso da linguagem nas interações sociais (figura7).

FIGURA 7 - Alguns equívocos recorrentes nas escolas brasileiras relacionados com o trabalho da leitura em sala de aula



Elaborada pela pesquisadora com base em (ANTUNES, 2003, p. 27).

Antunes (2003) esclarece que a leitura mecânica, centrada somente nas habilidades de decodificação da escrita, não pode ser considerada leitura, pois não existe interação entre o sujeito e o texto lido, porque não há "encontro" com ninguém do outro lado do texto. A autora também elucida a respeito da leitura sem fundamentação, sem interesse ou objetivo, esse tipo

de leitura não condiz com a realidade daquilo que acontece nos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente.

Vigotsky (1991) já postulava que, para encontrar sentido na leitura, alguns requisitos são básicos para o leitor: conhecer os objetivos que se deve alcançar com a leitura, ser uma leitura desafiadora com textos não conhecidos, mas, ao mesmo tempo, abordar questões consideravelmente familiares.

A leitura puramente escolar, na qual o aluno não vê possibilidades de uso real da língua, é aquela leitura que objetiva o cumprimento de protocolos para avaliações, fichamento de livros, sem prazer, sem gosto, convertida em momento de treino. Antunes (2003) declara que a leitura que se limita a recuperar elementos literais e explícitos na superfície do texto deixa de lado elementos de fatores relevantes na compreensão global (principais argumentos defendidos, fato gerador do conflito da narrativa, etc.), se tornando, assim, uma leitura superficial.

Na visão da autora supracitada, a leitura trabalhada dessa forma é incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa fora dela).

Por consequência da leitura trabalhada no contexto puramente escolar, é que se geram questionamentos, até mesmo pelos estudantes quando indagam ao professor "para que estudar tal conteúdo se jamais precisaremos disto na vida". Diante desses questionamentos, há que se refletir e avaliar a prática, porque o estudante não deixa de ter razão. É aí que o professor mediador exerce sua função avaliando se o seu trabalho está gerando o resultado satisfatório.

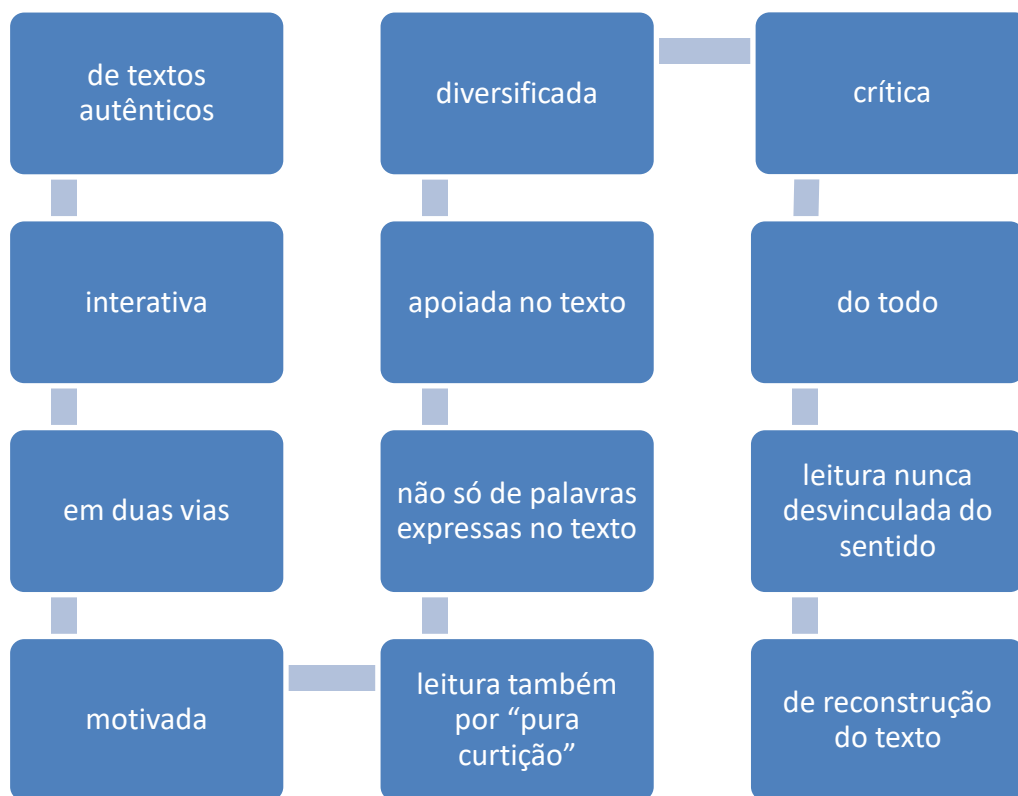
Dessa forma, a função da escola é, pois, oferecer estratégias sistematizadas de ensino que despertem e motivem no estudante o desejo de ler textos que façam sentido para ele. Não se pode cometer o equívoco de forçar o gosto pela leitura, uma vez que a mesma só terá real significado se for bem direcionada e fizer sentido dentro do contexto vivenciado. À medida que o professor for conseguindo despertar o interesse pela leitura, poderá, então, introduzir gêneros diversificados, necessários ao processo formativo do leitor proficiente.

Levando-se em conta as postulações acima, é necessário que a escola saia da sua "zona de conforto", daquele ensino de leitura engessado, mecanicista tradicional, em que o professor apresenta o texto e, em seguida, lança perguntas para que o estudante busque as respostas que se encontram nas linhas do texto.

Vários estudiosos comprovaram que, quando se realiza um processo de leitura engessado, o foco da leitura está meramente na superfície do texto, aspectos cruciais deixarão de ser evidenciados, de modo que ocorra uma compreensão leitora eficiente. Segundo

Antunes (2003), o professor de língua portuguesa deve promover uma leitura com as seguintes estratégias apresentadas na figura 8.

FIGURA 8 - Diferentes estratégias do trabalho com a leitura



Elaborada pela pesquisadora com base em (ANTUNES, 2003, p. 79-85).

Para que esse percurso possa ser executado de maneira mais eficaz, é fundamental que a escola não fique presa a modelos e técnicas tradicionais, é preciso aperfeiçoar o tradicional. Todavia, não é suficiente trabalhar somente a diversificação de tipologias textuais e gêneros discursivos, é essencial que se vá além da superficialidade dos textos, analisando as estruturas formais, composicionais, sociais, além de outras, entre as quais a agregação da diversificação cultural e valorização da cultura do aluno.

Nessa perspectiva, de mediador do conhecimento, o professor, na sua função, deve reservar momentos sistemáticos destinados à prática de leitura, nos quais ele também leia simultaneamente com os estudantes.

Bortoni-Ricardo (2004) ratifica as considerações de Antunes (2003) ao reiterar que o processo de leituras é completo quando se alcança a compreensão; no entanto, não é suficiente que essa compreensão seja "entregue" pelo educador ao aluno, é preciso que o mediador direcione a construção, mas deixando que a descoberta aconteça. Não é coerente com as compilações teóricas que os estudantes assistam à construção do conhecimento, eles devem

participar ativamente da elaboração de previsões do texto, de estratégias para confirmá-las ou refutá-las.

A autora evidencia que o momento pós-leitura, em que se conversa sobre o que se leu, é muito importante e deve sempre acontecer, independentemente de sua maneira de manifestação. Lembrando que nem toda leitura feita deverá gerar uma atividade escrita, pois o ato de ler, em si, já é um trabalho realizado.

O essencial é que o estudante tenha um momento para refletir sobre sua leitura, expressar sua opinião e (re) pensá-la por meio dos discursos dos colegas, juntamente com o professor. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que, para se formar um leitor proficiente, é necessário que o professor vá além da superficialidade dos textos trabalhados, lançando mão de estratégias metodológicas para que o aluno possa construir o sentido do texto.

Por conseguinte, entende-se que o aluno necessita de várias "estratégias e procedimentos" para operacionalizar os conhecimentos prévios que já possui, sendo que a presença do mediador é fundamental nesse processo, pois ele é que terá a habilidade necessária para selecionar e priorizar o que for mais importante em cada fase, direcionando o conhecimento do aluno na condição de sujeito ativo.

Para se tornar um leitor competente, cada fase do processo deve ser respeitada, pois não se forma um leitor eficiente de um dia para outro, é preciso ter paciência, começar com o mais simples, ir progredindo gradativamente, sempre levando em consideração o que ele já sabe. Segundo Antunes (2003), o texto só terá sentido se conseguir atingir o leitor em algum objetivo, seja de mera compreensão linear ou podendo chegar, de fato, a uma interpretação.

Em outras palavras, o texto só terá sentido se conseguir, pelo menos, causar uma inquietação em seu interlocutor, podendo, posteriormente, levá-lo a uma reflexão. Nesse diálogo, o sujeito se constitui como tal por meio da linguagem, sendo esta um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro.

Não se pode falar de leitura sem se recorrer aos mecanismos de funcionamento da linguagem, da língua, até mesmo aos elementos físicos que fazem parte desse processo complexo que se intitula como ato de ler satisfatoriamente. Nesse caráter de complexidade teórica, é relevante explicitar os pressupostos teóricos adotados por Cagliari (1997):

A leitura é um ato linguístico e está essencialmente presa a todo mecanismo de funcionamento da linguagem, da língua específica que está sendo lida. Há um aspecto biológico que vai desde a função cortical da programação linguística até as modificações aerodinâmicas e musculares da produção e recepção da fala. (CAGLIARI, 1997, p. 159).

Assim, o professor deve estar atento para essas questões, pois, muitas vezes, alguns desses aspectos acabam sendo despercebidos no cotidiano da sala de aula durante as leituras. Comumente passam a agir como se a linguagem fosse apenas um problema de pensamento, distração ou mesmo de desinteresse do estudante.

O profissional deve ater-se para outras atribuições inerentes à leitura que devem ser minuciosamente observadas na prática pedagógica. Cagliari (1997), em suas pesquisas, traz importantes contribuições para o ensino de LM, uma vez que o autor postula a respeito da teoria, da prática pedagógica e ainda oferece contribuições no campo biológico da aquisição da leitura:

[...] quem lê necessita passar pelas etapas normais de produção de sons da fala, ou seja, mudar a respiração, acertar o ritmo, o acento e a entonação, através da montagem de sílabas, grupos tonais etc., gerar uma corrente de ar, articular os órgãos do aparelho fonador no nível da laringe, da cavidade bucal, controlar a posição do véu palatino e a configuração dos lábios e a posição da mandíbula. E a tudo isso variando numa média de doze ajustamentos por segundo. (CAGLIARI, 1997, p. 162-163).

Essas etapas do processo de leitura a que se refere o autor são perceptíveis quando se trata do leitor aprendiz. Espera-se que essa fase passe rápido, tornando esse processo automático para que não comprometa o aprendiz. Todavia, muitos professores, até mesmo os alfabetizadores, agem de modo indevido por desconhecerem ou negligenciarem essa fase, sendo bem provável que a falta de conhecimento por parte do profissional possa traumatizar os alunos durante esse percurso.

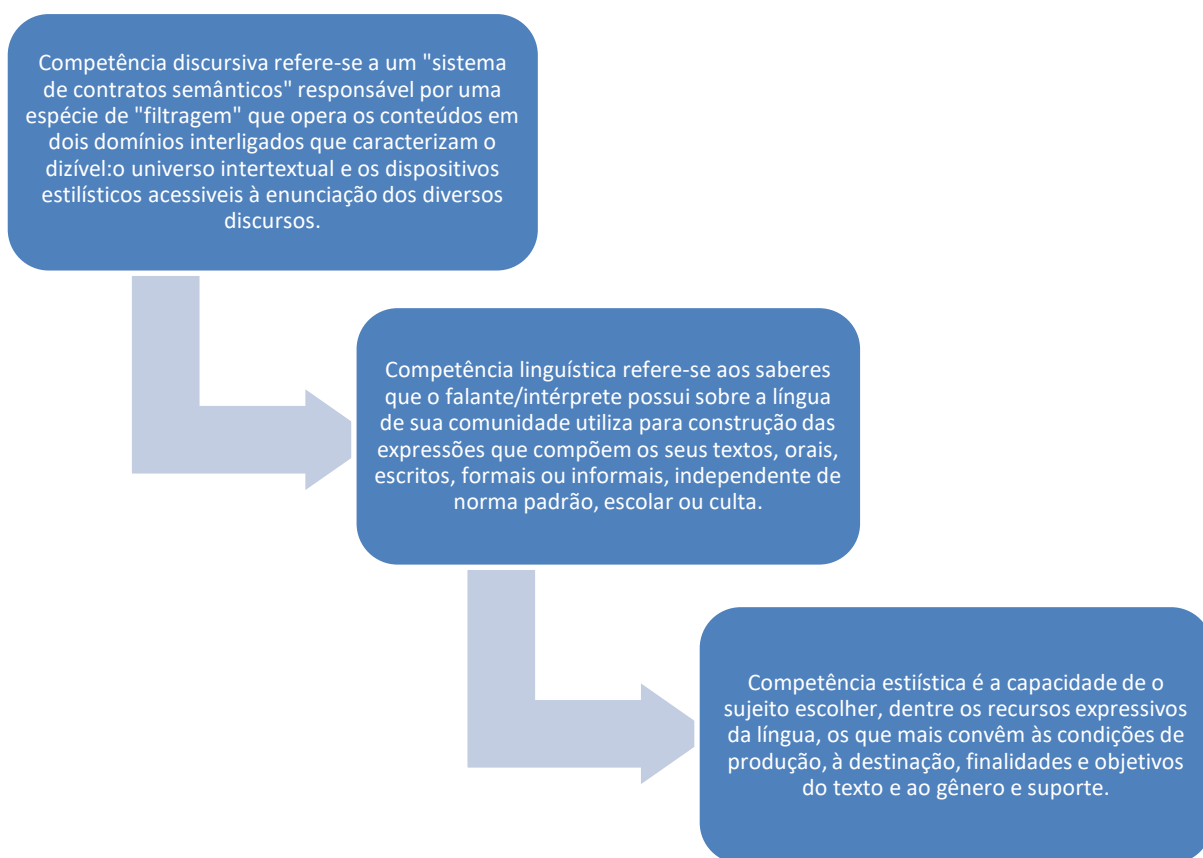
Vários problemas podem acontecer em decorrência desse trauma, como por exemplo: o estudante desenvolver hábitos impróprios de competência leitora, sendo um deles a soletração: ler em ritmo silábico, quando deveria ler em ritmo acentual, gaguejando, somente decodificando, trocando letras. Freire (1988) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, quer dizer, ler é muito mais do que decifrar palavras, pois saber ler é saber compreender e interpretar o mundo à nossa volta; é saber ler por meio de gestos, expressões, sinais, etc.

Isso quer dizer que, para ele, ler não é somente decifrar códigos, é interpretar o mundo em que se vive, uma vez que mesmo a criança que ainda não foi alfabetizada já pode e faz leituras a partir de figuras, sons, gestos, mímicas, etc.

Nesse sentido, Solé (1998) atesta que se deve introduzir textos para as crianças o mais cedo possível, pois desse modo inicia-se não somente a construção de inferências na compreensão leitora como também desperta no indivíduo a percepção de que ler não é apenas decifrar palavras.

Nesse processo, o professor é o sujeito mediador no processo de ensino e aprendizagem, que deve atender a necessidade e a demanda da sociedade contemporânea, que possibilite ao estudante ampliar sua competência discursiva. Nesta pesquisa, adotou-se a concepção de competência discursiva em consonância com os PCN/LP (1998), como se observa na figura 9.

FIGURA 9 - Concepções das três competências curriculares que envolvem o processo ensino/aprendizagem da língua e linguagem



Elaborada pela pesquisadora com base em (PCN/LP, 1998, p. 23).

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (PCN/LP, 1998). As competências não podem ser desvinculadas uma das outras, sendo que uma é complemento da outra, para que haja uma interação entre leitor e o texto em evidência. Lembrando que o estudo proposto nesta pesquisa prioriza a compreensão leitora e a complexidade de aspectos que são inerentes a ela.

Para que se torne um leitor competente, o sujeito precisa, necessariamente, apropriar-se das três competências explicitadas na Figura 6, pois um dos aspectos da competência

discursiva é o sujeito saber adequar e utilizar a língua de modo variado, em diferentes situações, tanto de forma oral como escrita, para produzir diferentes efeitos de sentido.

Todavia, se o leitor não tiver competência linguística sobre a língua que compõe os textos orais e escritos da sua comunidade, não há como utilizar a língua adequadamente nas múltiplas funções. E, por último, quando o sujeito dominar as outras competências citadas, ele poderá, dentro dos recursos que a língua oferece, optar por esse ou aquele estilo, que irá variar dependendo do objetivo a que se destina.

1.4.2 A interação entre texto e leitor

Nas palavras de Brandão (1994), cada leitor, com sua história de leitura(s), envolve-se e interage de modo singular com um dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já possui, entre eles, seus conhecimentos de mundo e linguísticos. A interação leitor-texto marca a incompletude desse último, cujo sentido só se produz no ato da leitura.

À vista disto, a compreensão e a interpretação de um texto não poderão ser entendidas como atos passivos, pois quem escreve sempre pressupõe o outro, "quem lê é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um coenunciador." (Brandão, 1994). Para a eficaz realização desta pesquisa, percebe-se como imprescindível abordar algumas concepções que nortearam a pesquisa como: compreensão, compreensão leitora, decodificação, aprendizagem significativa, como se observa no quadro 9.

QUADRO 9 - Concepções norteadoras sobre compreensão e interpretação

Compreensão	Compreensão leitora	Decodificação	Aprendizagem significativa
Um processo de construção de significados sobre o texto que se lê, sendo também um processo que envolve o leitor.	Trata-se de ensinar os procedimentos estratégicos que podem capacitar os alunos para ler de forma autônoma e produtiva, isto é, utilizando a leitura para aprender e controlar essa aprendizagem em que se realiza.	É um processo no qual o leitor transforma retas e curvas em sons oralizados ou numa imagem mental do som.	Equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se representa como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente.

Elaborado pela pesquisadora com base em SOLÉ (2012).

É importante deixar claro que nesta pesquisa os termos compreensão e interpretação são, em muitos momentos, trabalhados como sinônimos, embora se saiba que alguns teóricos defendam que é possível fazer distinções específicas para esses termos, evidenciando que a compreensão leitora encontra-se nas linhas do texto, por meio de marcas deixadas pelo autor, termos, combinações de palavras etc.

Já em relação à interpretação, pode-se dizer que ela se liga a elementos que se encontram nas entrelinhas, em ideias implícitas nas argumentações.

Para que o leitor possa de fato interpretar um texto, é necessário, além dos conhecimentos prévios, certo grau de maturidade. Isso implica dizer, portanto, que o texto é reescrito em cada processo de leitura, no qual o leitor crítico é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto que armazena informações. Criar condições para que o estudante seja leitor coenunciador, cooperativo e produtivo é o grande desafio posto para o professor na atualidade.

A sala de aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de habilidades intelectuais e linguísticas dos estudantes, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento satisfatório. Solé (2012) defende que é possível ensinar aos alunos estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que está em evidência e suas múltiplas finalidades.

A autora estabelece que cada leitor interpreta o texto de uma maneira diferente, pois a compreensão depende muito de questões pessoais que varia de leitor para leitor, dentre as quais é interessante citar: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura. Ela esclarece ainda que conhecimento prévio é o conhecimento peculiar que cada indivíduo constrói involuntariamente durante toda sua vida, com forte influência do meio social onde vivem, elementos constitutivos da nossa cultura, entendida como: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc.

Tudo isso interfere na compreensão do texto e varia de leitor para leitor, como já foi dito anteriormente, uma vez que cada um tem características peculiares. As autoras Koch e Elias (2015) também trabalham na concepção teórica de que:

A leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 35).

Tornar clara a concepção de leitor é relevante neste trabalho sobre produção de leitura. Segundo Solé (2012), leitor é aquele que realiza ativamente a função que lhe compete. Ela elucida que leitor ativo é aquele que processa e atribui significado àquilo que está escrito. E o

bom leitor, segundo (Solé 1987), "é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado", mecanismos que envolvem técnicas, mesmo que inconsciente, por parte daquele que lê.

Os PCN/LP corroboram as explanações de Solé, apresentando a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto. O falante de língua materna não processa a leitura palavra por palavra, muito menos decodificando e decifrando os códigos da língua. A sua interação está no fato de que ele será um elemento essencial na construção de sentido do texto.

Por conseguinte, é necessário valorizar os conhecimentos prévios desse leitor, os objetivos com os quais ele lê o texto, pois, para cada gênero lido, mudam-se os objetivos. Nesse sentido, Smith (2003) afirma que a compreensão pode ser considerada fator que relaciona aos aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso da leitura – às intenções, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossas mentes. E o aprendizado pode ser considerado como a modificação do que o aluno já sabe como uma consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia.

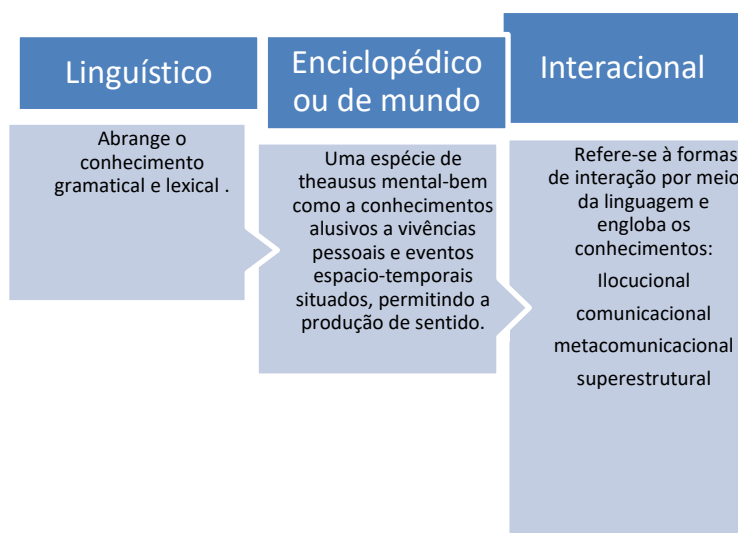
Aprendemos a ler, e aprendemos por meio da leitura, acrescentando novas informações àquilo que já sabemos. Percebe-se o mesmo percurso teórico na concepção de Foucambert (1994). Para ele, ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita. O aluno deve ter acesso à escrita para construir uma resposta íntegra que parte de novas informações do que já sabia.

Nota-se, por meio da prática pedagógica cotidiana, que durante muito tempo a escola trabalhou com o aluno na alfabetização como se ele fosse um ser desprovido de conhecimentos e informações ao chegar à escola. Desprezava-se seu conhecimento prévio, sua experiência vivida antes de ali chegar e, atualmente, sabe-se que essa conduta não é mais possível, uma vez que o aluno, nascido em era digital, está muito mais letrado que outrora.

Sabe-se que a mente humana é flexível, e, no momento da leitura, os espaços de lacunas mentais são completados. Portanto, cabe ao professor conhecer as características da fala do grupo ao qual o aluno pertence, para planejar seu trabalho pedagógico, visando ampliar-lhe a competência comunicativa, habilitando-os a usar outras variantes, quando ela precisa ser monitorada.

Koch (2002) afirma que, para ocorrer de fato o processamento textual, os sujeitos recorrem a três grandes sistemas de conhecimento (figura10):

FIGURA 10 - Definição dos conhecimentos: linguístico, enciclopédico ou de mundo e interacional



Elaborado pela pesquisadora com base em (KOCH, 2015).

Considerando-se as concepções teóricas de Koch e Kleiman (2015) e Fulgêncio e Liberato (2004), percebe-se que eles são pontuais em suas afirmações quanto ao processo de leitura, partindo do princípio de que os conhecimentos prévios são fundamentais quando se trata do processo de leitura. Desse modo, para melhor compreensão desses conhecimentos, é interessante observar no quadro 10 as contribuições de Koch (2015):

QUADRO 10 - Conhecimentos no processo de leitura

CONHECIMENTO ILOCUCIONAL	Permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional.
CONHECIMENTO COMUNICACIONAL	Diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa.
CONHECIMENTO	É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão

METACOMUNICACIONAL	do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido.
CONHECIMENTO SUPERESTRUTURAL	Pode ser também identificado como conhecimento sobre gêneros textuais, pois permite a identificação dos textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Elaborado pela pesquisadora com base em (KOCH, 2015).

A partir dos tipos de conhecimentos representados no quadro 10, é possível observar que o processo de leitura abrange conhecimentos que os indivíduos vão acumulando na memória semântica ao longo da vida e que são explorados na prática da compreensão dos textos em evidência.

Segundo Koch (2015), durante a leitura, o conhecimento prévio é importante para a realização das inferências da compreensão leitora eficaz. Isso evidencia que o texto é concebido como um sistema construído por um conjunto de pistas, que é representado por elementos linguísticos na possibilidade da produção de sentidos, fundamentando também a interação da prática sociocultural.

Na seção seguinte, apresentam-se concepções de leitura após as etapas de escolarização.

1.4.3 Concepção de leitura após o período de escolarização

Esta seção visa esclarecer sobre o desenvolvimento do uso social da leitura, trabalhando com distintos usos de interpretação na sociedade. Segundo os PCN/LP (1998), o ensino de LP deve preparar o aluno para vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

Não se pode esquecer que essa função deve acontecer mesmo antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu "mundo" social, o que deverá continuar a acontecer quando o "estudante/sujeito" sair da escola: que uso fará do processo de leitura e escrita que foi desenvolvido no ambiente escolar?

Percebe-se que a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas e que a maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola, já que a leitura constitui uma herança maior do que qualquer diploma.

A leitura permite ao ser humano construir suas hipóteses, comprovar, avaliar e chegar a conclusões. Ele precisa saber também qual é a função da leitura, quais são os objetos que trarão as informações necessárias. Muitos alunos dizem que não gostam de ler e constantemente se perguntam: "para que preciso ler"?

Os professores, muitas vezes, são surpreendidos com tais perguntas, por isso é fundamental que esse professor de língua materna tenha essas questões bem definidas para argumentar com os estudantes sobre algumas das infinitas possibilidades do processo de leitura: ler por lazer, necessidade, devaneio, para buscar informações, para pesquisar, para não ser passado para trás, ou seja, as respostas são inúmeras e cabe ao professor/mediador apresentá-las. Conforme preconiza Cagliari:

Às vezes, ler é um processo de descoberta, como busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. A leitura também pode ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade lúdica, como um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição. (CAGLIARI, 1997, p. 149).

Conforme citação de Cagliari, ler é um processo desafiador que requer trabalho e a apropriação de habilidades específicas para cada tipo de leitura que se faça, nem sempre o leitor está preocupado, no momento da leitura, com as estratégias que irá utilizar. Geralmente esse processo é um longo percurso e que muitas vezes acontece automaticamente. Importante lembrar que nem toda leitura será pretensiosa, há que se lembrar de que cada tipo de leitura exigirá objetivos específicos.

De acordo com a citação acima, Cagliari (1997) postula que existem vários tipos de leitura: a primeira pode ser definida como um processo desafiador, trabalhoso, perseverante, que exige muito do leitor para se chegar ao objetivo pretendido; a segunda, como lúdica, pois se lê simplesmente por diversão e, por fim, tem-se a terceira definição, que é a leitura como pesquisa laboratorial.

Para que o leitor chegue ao nível de amadurecimento desta, um longo caminho há que ser percorrido, exigindo do leitor desafios que ocorrem durante todas as etapas do processo, desde a fase da alfabetização até que se alcance a função proficiente da leitura enquanto ato social.

Quando se fala em leituras, não se pode deixar de falar em língua e linguagem, que são aspectos inerentes ao processo e conseqüentemente fazem parte desta pesquisa. Segundo Koch (2011) e conforme referido anteriormente, a língua é um meio de interação social e o texto é entendido como materialidade linguística, em que os sentidos que pode articular não

estão nele, mas são construídos a partir dele, na interação social dos indivíduos envolvidos no processo.

Na próxima seção, serão abordados aspectos relacionados aos advérbios.

1.5 Compreendendo os Advérbios

1.5.1 Categorização de advérbio enquanto classe de palavras

A gramática tradicional do português considera o advérbio como uma palavra invariável, funcionando "fundamentalmente [como] modificador do verbo". (CUNHA e CINTRA *apud* CASTILHO, 2016). Entende-se por modificação o mesmo que predicação. Esta pesquisa se justifica pelo fato de serem os advérbios uma classe não homogênea, mas pelo menos [como um] conjunto de expressões que funcionam de maneira sensivelmente semelhante, assim os advérbios foram reconhecidos por pesquisadores do Projeto de Gramática do Português Falado. De maneira intuitiva, os advérbios foram identificados em duas dimensões:

QUADRO 11- Dimensão dos advérbios

Segmentos sintáticos a que o advérbio se aplica.
As funções que os advérbios desempenham.

O grupo de pesquisadores do Projeto da Gramática do Português Falado concluiu que não seria possível reunir todos os advérbios sob a única função de modificação/predicação, sendo necessário postular outras duas funções: a de verificação e a de dêixis.

Segundo Bechara (2009):

Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial.

Aqui tudo vai *bem* (lugar e modo).

Hoje não irei *lá* (tempo, negação, lugar).

O aluno *talvez não* tenha redigido *muito bem* (dúvida, negação, intensidade, modo). (BECHARA, 2009, p. 287, grifos do autor).

O advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou uma declaração inteira:

Ex: *Felizmente* José chegou (advérbio em referência a toda declaração: José chegou o advérbio deste tipo geralmente exprime um juízo pessoal de quem fala). (Grifo do autor). (Castilho, 2016, p.)

Ainda segundo Castilho (2016), a Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira apresenta sete espécies de advérbios, número que chega a 14 se a nomenclatura Portuguesa for considerada, como se pode observar no quadro 12.

QUADRO 12 - Categorização gramatical dos advérbios

ESPÉCIE	ADVÉRBIOS
AFIRMAÇÃO	Sim, certamente.
DÚVIDA	Acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez.
INTENSIDADE	Assaz, bastante, bem, demais, mais, menos, muito, pouco, quanto, quão, quase, tanto, tão.
LUGAR	Abaixo, acima, adiante, aí, além, ali, aquém, aqui, atrás, através, cá, defronte, dentro, detrás, fora, junto, lá, longe, onde, perto.
MODO	Assim, bem, de balde, depressa, devagar, mal, melhor, pior, e a maioria dos terminados em mente.
NEGAÇÃO	Não, nunca, jamais, sequer.
TEMPO	Agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, breve, cedo, depois, então, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem, outrora, sempre, tarde.
ORDEM	Primeiramente, ultimamente, depois.
INCLUSÃO	Inclusive, somente, mais, também, até; e exclusão: apenas, salvo, senão, só.
DESIGNAÇÃO	Eis (finalmente, Oiticica [1952] inclui entre os advérbios as “palavras denotativas”).
REALCE	Lá (em sei lá), cá.
RETIFICAÇÃO	Aliás, ou antes, isto é, ou melhor.
SITUAÇÃO	Afinal, agora, então, (em então , conheceu a vizinha?), mas (em desculpe-me... mas sente-se mal?)
INTERROGATIVOS	De causa (por quê?), de lugar (onde?), de modo (como?) e de tempo (quando?)

Elaborado pela pesquisadora com base em (CASTILHO, 2016, p. 542).

1.5.2 Semântica do advérbio

Para Castilho (2009), os advérbios compreendem três classes semânticas: predicação, verificação e dêixis. Segundo o autor, a tradição gramatical atribui a todos os advérbios o papel de modificação, porém, para a semântica dos advérbios, eles serão agrupados nos três processos linguísticos citados anteriormente. A seguir, apresenta-se a conceituação dessas classes semânticas de acordo com as postulações de CASTILHO (2009).

-Predicação: quando um operador toma um termo por seu escopo, transferindo – lhes propriedades de que seu escopo não dispunha antes.

Segundo Castilho (2009, p. 551), são exemplos de predicação: “*buzinar **bravamente** e queria falar **justamente** a respeito disso*”.

Para o autor, do ponto de vista semântico, os advérbios são palavras predicativas, isto é, operadoras que transferem para seu escopo propriedades semânticas de que elas não dispunham. Considerando-se por um artifício de análise as palavras-escopo enquanto “palavras de dicionário”, verifica-se que a palavra buzinar, por exemplo, foi qualificada pelo advérbio bravamente.

-Verificação: os operadores de verificação funcionam diferentemente. Em lugar de transferirem propriedades, eles promovem uma comparação implícita entre seu escopo e o protótipo correspondente. Para CASTILHO (2009, p. 129), diversos resultados decorrem dessa comparação:

1. Há congruência entre o escopo e o protótipo: o escopo é afirmado.
 2. Essa congruência não existe: o escopo é negado.
 3. A comparação revela que há congruência entre o escopo e o protótipo de sua classe, e que isso deve ser destacado: O escopo é focalizado.
 4. Reconhece-se que o escopo corresponde ao protótipo de sua classe: o escopo é incluído.
 5. Não se reconhece essa correspondência: o escopo é excluído ou é delimitado.
- (CASTILHO, 2009, p. 129)

Os conceitos de afirmação, negação, focalização, inclusão, exclusão e delimitação explicitam o que se entende por verificação, um termo técnico que significa “avaliar o conteúdo de verdade”, “tornar verdadeiro”.

*Ex: Elas **não** gostam de jogar bola, e **sim** de passear na praia; **fora** as colegas que elas que elas acham chatas, convidam **só** aquelas mais chegadas, **bem** aquelas da turminha do colégio, **praticamente** uma seis ou sete.*(CASTILHO, 2009, 129)

As expressões *não*, *sim*, *fora*, *só*, *bem* e *praticamente* não emprestaram traços semânticos aos seus escopos, não predicaram, apenas verificaram sua congruência com os parâmetros relacionados anteriormente. A verificação se exprime através dos verbos apresentacionais existenciais e equativos, dos adjetivos classificadores, dos advérbios de afirmação/negação, inclusão, focalização, delimitação.

-Dêixis é uma categoria que depende crucialmente de situação discursiva.

Exemplo de dêixis segundo Castilho (2009, p. 551): “*preso desde **ontem dentro** da casa, o cãozinho gania, querendo sair **fora**.*” Tem-se, nesse exemplo, o elemento dêitico temporal **ontem** e os elementos dêiticos espaciais **dentro** e **fora**.

1.5.3 As modalizações adverbiais no processo discursivo da argumentatividade dos textos

Definir modalização não é tarefa simples, porque as orientações teóricas variam e esse conceito envolve outras delimitações das noções inscritas no domínio conceitual implicado. Segundo Neves (2016), a discussão inicial no estudo linguístico da modalidade diz respeito, pois, à possibilidade, ou não, da existência de enunciados não modalizados. Para a autora, "se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados". (NEVES, 2016, p. 152).

Desse modo, a modalidade é vista como automática, uma vez que todo falante deixa marcas em seus enunciados em termo de expressar grau da verdade sobre o fato exposto. A autora afirma que a tradição da linguística não tem tratado a modalidade dos enunciados dessa maneira. Segundo ela, traçando um histórico desse tratamento, Ducrot (1993) afirma que seguramente o nome modalidade foi dado inicialmente às expressões que remetem de modo mais, ou menos, aproximado à oposição estabelecida pela lógica antiga entre o conceito de "possível", de "real" de "necessário".

Já para Castilho (2009), os sintagmas realmente, normalmente, etc., categorizados como "advérbios modalizadores", são altamente frequentes em trechos conclusivos de um raciocínio no qual o nível de informatividade é baixo, funcionando como operadores argumentativos.

Os advérbios dêiticos de lugar e de tempo operam como conectivos de sentenças complexas e de unidades discursivas, como se pode observar nos exemplos de Castilho (2009, p. 581):

- a) *Vamos agora estudar como se deu a chegada dos portugueses no Brasil. **Antes**, porém precisaremos entender como se deu a formação dos impérios europeus.*
 - b) *Gravar e transcrever entrevistas é um trabalho danado. **Agora**, analisar tudo isso é que são elas.*
 - c) *Agora farei um tremendo discurso sobre os advérbios. **Principalmente**, discutirei seu estatuto categorial. Em segundo lugar, falarei sobre sua distribuição nos textos escritos, e então procurarei destrinçar as manhas semânticas. **Agora**, o primeiro aí que bocejar vai ter que catar exemplos.*
 - d) *Traduzir é servir. **Consequentemente**, trabalho de inferiores.*
- (João do Rio, *Folha de S. Paulo*, 28 de mar.1993) (Grifos do autor).

Descrição dos advérbios especificadores: "visto que o advérbio é a classe que incide sobre várias outras, inclusive sobre ela própria, outros advérbios podem funcionar como Especificadores do sintagma adverbial. Os qualitativos graduadores levam vantagem neste ofício":

- a) *Advérbio especificador de advérbio qualificador: Agiu **muito** bem. Agiu **muito** mal.*
 - b) *Advérbio especificador de advérbio modalizador: **Muito** provavelmente hoje vai chover.*
 - c) *Advérbio especificador de advérbio quantificador: Ele vem **bem** raramente aqui.*
- (CASTILHO, 2009, p. 582, grifos do autor).

Ilari (1992) afirma que a modalização é uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou dúvida sobre esse conteúdo. Para Koch (1996), existem elementos textuais que marcam a modalização, os quais são chamados de modalizadores:

Consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos caracterizam os tipos de ato de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso". (KOCH, 1996, p. 138).

Assim, os produtores dos atos comunicativos podem apropriar-se de diferentes modalidades de operadores argumentativos; podem fazer uso de modalizadores que demonstrem certeza, clareza e conhecimento sobre o assunto, etc. Ducrot (1987) afirma que nesse tipo de linguagem o autor se compromete e, por isso, cumpre o que afirmou anteriormente.

O poder que tem um ato de fala de engendrar um mundo ideal e de fazer leis para esse mundo, talvez o compreendamos mais facilmente no exemplo da ordem – cuja relativização linguística pode parecer menos escandalosa que quando se trate da promessa. Pois a ordem tem também como traço constitutivo: apresentar-se como criadora de obrigação, com a diferença de que aqui a obrigação concerne ao destinatário: A fala de que ele é o objeto, encarrega-o de um dever (se ele não fizer o que lhe foi ordenado, sua atitude se torna na lógica da enunciação realizada, desobediência e obediência, em caso contrário). (DUCROT, 1987, p. 74).

Ratificando essas explicitações, Bronckart (1999) apresenta quatro funções de modalização: lógicas, deônticas, pragmáticas e modalidades apreciativas:

- **Modalizações lógicas:** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc.
- **Modalizações deônticas:** avaliam alguns elementos do conteúdo temático à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como: (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.
- **Modalizações pragmáticas:** introduzem um julgamento sobre uma das vertentes da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer).
- **Modalizações apreciativas:** avaliam, de forma subjetiva, alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, infelizes etc., do ponto de vista da instância avaliadora. É marcada, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais.

Dentre as modalizações citadas anteriormente, serão exploradas, durante a pesquisa, as modalizações apreciativas, uma vez que se tem como objeto de recorte os advérbios e seus valores semânticos no uso e funções de construção de sentido do texto.

Para melhor compreensão de aspectos fundamentais da pesquisa, é interessante apresentar a concepção de alguns articuladores discursivos. Segundo Koch (2015, p. 133), servem para introduzir comentários ora sobre a forma ou modo de formulação do enunciado (o modo como aquilo que se diz é dito, o estatuto discursivo do que é dito) ora sobre a própria enunciação, que são divididos em dois grupos:

- a) ***Stricto sensu***: são aqueles que expressam as modalidades que, desde muito tempo, vêm sendo objeto de estudo da lógica e da semântica: *aléticas, epistêmicas, deônticas* (quadro 13).

QUADRO 13 - Modalizadores *stricto sensu*

ALÉTICOS	Referem-se à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo. São pouco comuns em textos da língua, pois se confundem geralmente com os epistêmicos ou deônticos. Ex: É impossível.
EPISTÊMICOS	Os que assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados. Ex: Evidentemente, obviamente.
DEÔNTICOS	Indicam o grau de imperatividade/facultativamente atribuído ao conteúdo proposital. Ex: É indispensável, opcionalmente.

Elaborado pela pesquisadora com base em KOCH (2015, p. 133-135).

Nas atividades do projeto investigativo-interventivo, optou-se em avaliar nas questões habilidades que envolvessem os modalizadores epistêmicos e deônticos, como se pode observar nos anexos da pesquisa.

- b) ***Lato sensu***: pode-se mencionar: os *axiológicos, atitudinais e atenuadores*, conforme quadro 14.

QUADRO 14- Modalizadores *lato sensu*

AXIOLÓGICOS	Expressam uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção. Ex: Curiosamente, inexplicavelmente.
ATITUDINAIS OU AFETIVOS	Encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado. Ex: Lamentavelmente, desgraçadamente, infelizmente.
ATENUADORES	Aqueles que têm em vista a preservação das faces dos interlocutores. Ex: Talvez fosse melhor, ao que me parece.

Elaborado pela pesquisadora com base em (KOCH, 2015, p. 133-135).

A partir dessa apresentação, cabe enfatizar sobre a importância de estudar de maneira mais criteriosa o uso dos advérbios na construção de sentido do texto, uma vez que são eles um dos principais elementos que carregam a argumentatividade textual e marcam as representatividades do discurso. Dentre os modalizadores *lato sensu*, foram elaboradas questões no projeto investigativo-interventivo que privilegiassem o uso e funções dos advérbios definidos no quadro 13, como axiológicos e atitudinais e/ou afetivos.

Para tanto, a modalização movimenta diferentes recursos linguísticos, entre os quais estão:

- Os modos verbais;
- Os verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos como achar, crer, acreditar;
- Adjetivos, só ou em expressões como "é possível", "é claro", "é desejável";
- Advérbios como possivelmente, exatamente, etc.;
- Sintagmas preposicionados em função adverbial, como "na verdade", "em realidade", etc.

Todas essas categorizações apresentadas podem ancorar a sustentabilidade da argumentação na construção de sentido do texto, mas o que interessa nesta pesquisa são os advérbios, pois a teoria que ancora esta pesquisa é a de que não existe discurso neutro,

entendendo-se, portanto, que os advérbios são responsáveis por carregar grande parte da argumentatividade do texto.

Já Ilari (1992) distingue três tipos de modalização: a epistêmica, a deôntica e a afetiva. Essa classificação equivale, respectivamente, às modalizações: lógica, deôntica, pragmática e apreciativa, advindas da terminologia de Bronckart (1999). Os modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Ilari (1992) divide esses modalizadores (epistêmicos) em três subclasses: os asseverativos, os quase asseverativos e os delimitadores.

Os **asseverativos**: a asseveração pode ser afirmativa ou negativa; indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, apresentado por ele como uma afirmação ou uma negação que não dão margem a dúvidas, constituindo-se numa necessidade epistêmica. Como exemplo, temos os seguintes asseverativos:

- **Afirmativos**: realmente, evidentemente, naturalmente, obviamente, seguramente, certamente, logicamente, forçosamente, efetivamente, incontestavelmente, etc.;
- **Negativos**: de jeito nenhum, de forma alguma, coisa nenhuma.

Os **quase asseverativos** indicam que o falante considera o conteúdo da proposição quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que depende de confirmação, e por isso mesmo ele se furta a toda responsabilidade sobre a verdade ou a falsidade da proposição. Exemplos: *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.

Os **delimitadores** são aqueles que estabelecem limites, nos quais o conteúdo da sentença deve ser analisado. Eles funcionam como negociação entre os interlocutores a respeito do conteúdo da proposição. Exemplos: *particularmente e teoricamente*.

Os **modalizadores deônticos**, por sua vez, indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como um estado de coisas que devem que precisa ocorrer de modo obrigatório, como exemplos: *obrigatoriamente, necessariamente, etc.*

Já os **modalizadores afetivos** verbalizam as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico. Ilari (1992) distingue dois tipos de modalizadores afetivos:

- **Subjetivo:** expressa uma predicação dupla, a do falante em face da proposição e a da própria proposição, como em *felizmente, curiosamente, espontaneamente etc.*;
- **Intersubjetivo:** expressam uma predicação simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, como: *sinceramente, francamente, etc.*

Após as discussões e reflexões relacionadas às classificações dos advérbios, conclui-se essa seção teórica. Apresenta-se, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para desenvolvimento da pesquisa proposta, com ações direcionadas às etapas investigativo-diagnóstica e investigativo-interventiva.

2 METODOLOGIA

A pesquisa que aqui se propõe tem natureza interpretativa e interventiva, uma vez que toma como objeto de investigação um problema da realidade e do cotidiano de sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, de forma específica, ao ensino de leitura.

Dessa forma, a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa tem caráter quantitativo e qualitativo, que são muito importantes em investigações científicas. Quantitativo porque foi realizado levantamento numérico dos dados de acordo com a categorização destes; e qualitativo porque também apresenta coleta e análise interpretativa desses dados.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do ser humano. Além de fornecer também a análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. O estudo lança mão ainda de pressupostos metodológicos da Sociolinguística, especificamente, na perspectiva de Labov (1972), que toma para análise também fatores sociais.

Outro método do qual se faz uso é o etnográfico, pois a professora pesquisadora planejou a pesquisa sobre o objeto, elaborou as perguntas sobre os pesquisados, sobre seu objeto de estudo, sem falar que a pesquisadora e pesquisados convivem no ambiente da pesquisa, que é o escolar, e está preparada para um trabalho que, apesar de parecer simples, requer certas habilidades e sensibilidades, já que, estando inserida no ambiente de pesquisa, exige-se demanda maior do investigador, que deve observar e descrever minuciosamente, por meio das anotações de campo, tudo que capta e que julga necessário para compor os dados.

Assim, constitui-se como uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que se é, ao mesmo tempo, o pesquisador e a pessoa da prática, a qual deseja melhorar a compreensão desta, com o intuito de agir com eficácia.

2.1 Contexto da pesquisa

Embora não se conheça nenhum documento que comprove a origem da cidade de Itamarandiba, acredita-se que os indígenas foram seus primeiros habitantes. A primeira denominação que a cidade recebeu foi São João Batista, padroeiro da cidade, e, mais tarde, foi intitulada Itamarandiba, MG, Vale do Jequitinhonha, nome indígena que significa "pedra miúda que rola juntamente com as outras". A principal fonte de renda é o plantio de eucalipto, tanto para venda para outras regiões, com a produção de carvão, sendo a segunda, o sustento

de muitas famílias. Outra parte da população que reside na zona rural sobrevive da agricultura.

O quadro 15 apresenta informações atualizadas do município de Itamarandiba, MG, o lócus da pesquisa.

QUADRO 15 - Informações sobre Itamarandiba

População estimada 2018	34.462
População 2010	32.175
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	2.736,096
Densidade demográfica 2010 (hab./km ²)	12,6
Código do Município	3132503
Gentílico	Itamarandibano
Prefeito 2018	LUIZ FERNANDO ALVES

FONTE: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=3132503>>. Acesso em: 12 Mar. 2018.

FIGURA 11 - Localização de Itamarandiba no estado de Minas Gerais

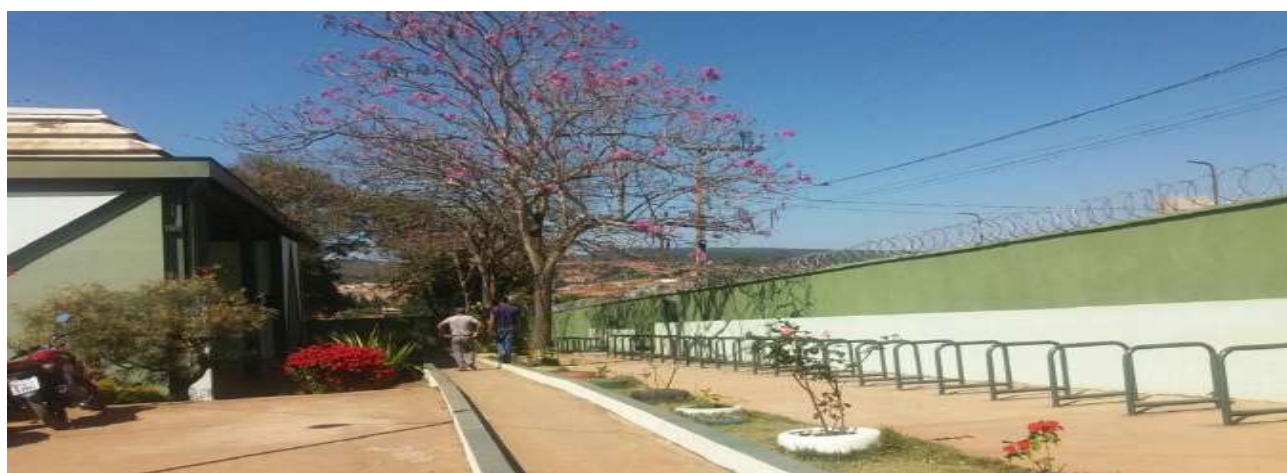


FONTE: Google Maps. Disponível em: <<http://zip.net/bbtC33>>. Acesso em: 12 Mar. 2018.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, localizada na cidade de Itamarandiba – MG, a qual, conforme já referido, está inserida no Vale do Jequitinhonha, situada na região sudeste, a qual apresenta grandes fragilidades sociais, em que se verifica grande número de discentes despreocupados com o processo de ensino e

aprendizagem. A figura 12 mostra algumas fotos da escola que apresenta uma das melhores, ou senão a melhor, infraestrutura das instituições de ensino estadual da cidade.

FIGURA 12 - Vista parcial da fachada e interior da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra



Arquivo pessoal da pesquisadora (07 de Agosto, 2017).

Apesar da favorável estrutura física da escola Estadual Mestra Bezinha, a maioria dos alunos da turma pesquisada apresenta falta de interesse e perspectivas com relação ao futuro estudantil e não conseguem perceber as oportunidades que lhes são oferecidas pela instituição da qual fazem parte. A escola oferece cardápio variado, bem nutritivo, preparado com muito

carinho e respeito. Vale ressaltar que muitos discentes saem de suas residências muito cedo (alguns às quatro da manhã) para fazer o percurso até chegar ao ponto de embarque do transporte escolar, pois a maioria é oriunda da zona rural, como já foi mencionado anteriormente.

A escola atende a aproximadamente 575 estudantes, em dois turnos: matutino e vespertino. São doze (12) turmas do EF II e seis (6) turmas do Ensino Médio. A escola também atende a quatro (4) turmas do ensino fundamental em tempo integral.

Ressalta-se que a maioria dos estudantes são moradores da zona rural, de famílias com baixa condição socioeconômica, oriunda dos distritos da cidade de Itamarandiba – MG, entre os quais se citam: Morro do Bota, Fazenda Buraco, Capim, Mandassaia, Quebra-Coco, Assombrado, Santa Quitéria, Bonfim, Canjuru, Onça, Ribeirão Comprido, Ribeirão de Areia, Pedreiras, Setúbal, Lagoa do Bonga, Bom Jardim, Canela D'ema, entre outros.

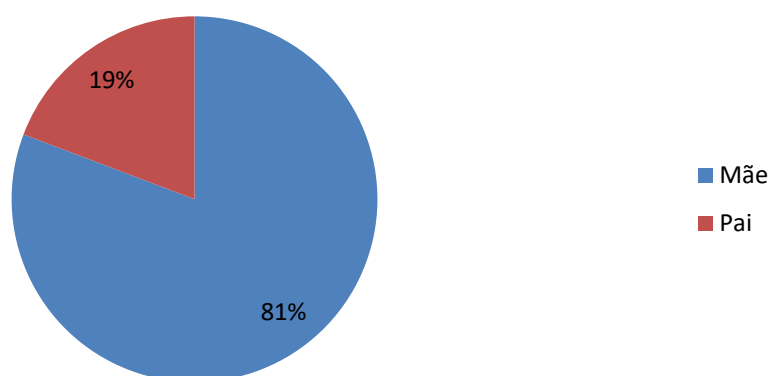
A missão da escola, segundo o seu Plano Político-Pedagógico, é oferecer aos alunos oportunidades favoráveis ao desenvolvimento psíquico, intelectual e moral.

Quanto aos professores, são profissionais que refletem sempre sobre a necessidade de elaborar, selecionar, organizar os conteúdos curriculares que serão trabalhados nas disciplinas básicas, de acordo com a necessidade da realidade social da clientela atendida, no que diz respeito à ética, cidadania, educação para o trabalho, pluralidade cultural, entre outros aspectos, já que há a preocupação de promover ações, num trabalho integrado escola-família, para que os discentes se tornem cidadãos críticos, participativos e interativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

A turma selecionada para a realização desta pesquisa foi o 8.º Ano, Turma 82, turno diurno, que inicialmente era constituída por 33 estudantes oriundos da zona rural de Itamarandiba, sendo 26 estudantes do sexo masculino e 07 do sexo feminino, entre a faixa etária de 14 (quatorze) a 20 (vinte) anos.

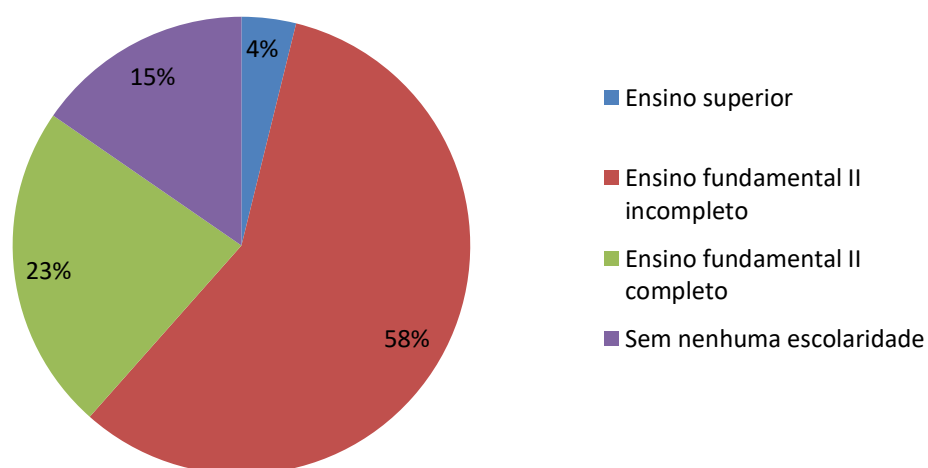
2.2 Perfil da família e do estudante

Todos os estudantes responderam ao questionário cujos dados são apreciados nesta seção.

GRÁFICO 1 - Responsável pelo estudante informante

Dados coletados pela professora pesquisadora (2017).

Ao serem questionados sobre quem eram os responsáveis por eles, a maioria dos estudantes respondeu ser a mãe a responsável pelo acompanhamento da vida escolar. Delinearam-se no gráfico II as respostas dos discentes quanto ao nível de escolaridade de seus responsáveis.

GRÁFICO 2 - Nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes pesquisados

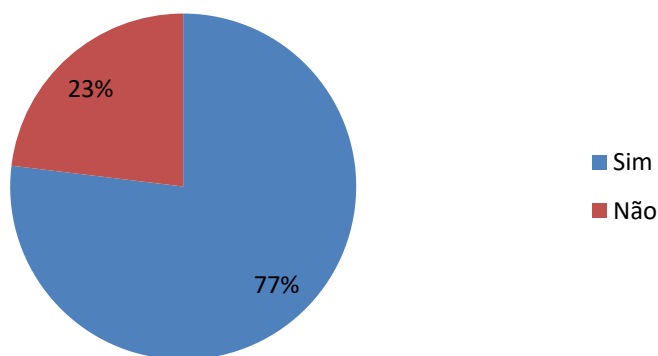
Dados coletados pela professora pesquisadora (2017).

No gráfico 2, percebe-se que os responsáveis pelos estudantes apresentam uma diversidade de formação, em que apenas 4% dos entrevistados possuem nível superior e 23%

concluíram o ensino fundamental II. Já 58% cursaram algumas séries do ensino fundamental II e apenas 15% não são alfabetizados. A partir desses resultados, compreende-se que a maioria dos pais possui algum contato com o mundo da escrita e da leitura, o que pode ser um fator positivo para o acompanhamento de seus filhos no percurso escolar.

Os gráficos 3, 4 e 5 apresentam as respostas dos estudantes pesquisados com relação à leitura.

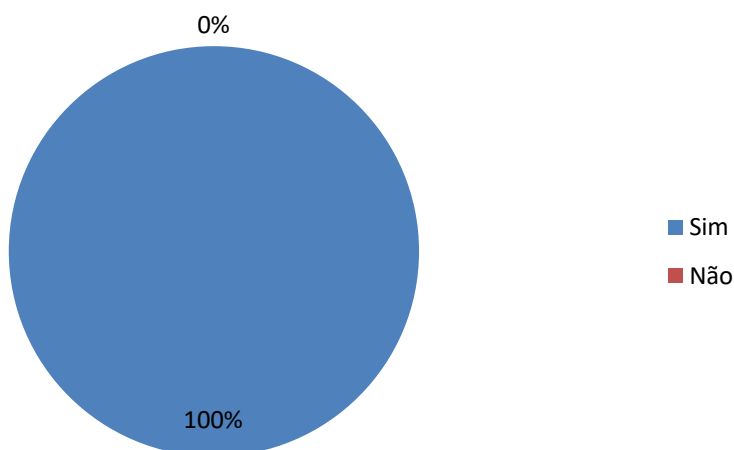
GRÁFICO 3 - Gostam de ler?



Dados coletados pela professora pesquisadora (2017).

O gráfico 3 apresenta os resultados encontrados a partir da pergunta "Gostam de ler?". Observando-se as respostas dos discentes, percebe-se que 77% disseram gostar de ler e apenas 23% não. Assim, entende-se esses resultados como satisfatórios, porque o gosto pela leitura é o "caminho" para o aprimoramento da competência leitora.

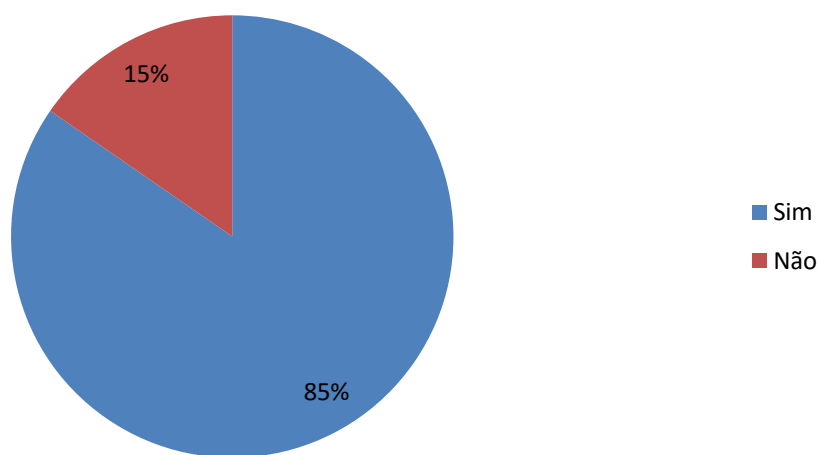
GRÁFICO 4 - Consideram a leitura importante?



Dados coletados pela professora pesquisadora (2017)

No gráfico 4, estão presentes os resultados obtidos com base na seguinte pergunta: “Consideram a leitura importante?”. Pode-se vislumbrar que a totalidade dos estudantes considera os benefícios da leitura para sua vida. Comparando-se os gráficos 3 e 4, analisa-se que mesmo os estudantes que não gostam de ler, consideram o ato de ler importante. Desse modo, avalia-se que é preciso criar estratégias que propiciem o gosto pela leitura.

GRÁFICO 5 - Frequentam a biblioteca?



Dados coletados pela professora pesquisadora (2017).

Já o gráfico 5 evidencia as respostas dos entrevistados quanto ao questionamento: “Frequentam a biblioteca?” Atentando-se aos números, nota-se que a maioria dos estudantes (85%) utiliza o espaço da biblioteca escolar, fator benéfico para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que as leituras realizadas nesse local contribuem para o aprimoramento da competência leitora.

2.3 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica

Procedimento I: Explicar aos pais ou responsáveis sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e sobre a necessidade de assinatura do termo de consentimento.

Procedimento II: Solicitar assinatura do Termo de Assentimento (ANEXO A) e aplicar instrumentos (ANEXOS B e C) aos pais ou responsáveis para coleta de informações que poderão ser úteis ao estudo.

Procedimento III: Aplicar instrumento aos alunos sobre interesses e hábitos de leitura (ANEXO D).

Procedimento IV: Prosseguir fazendo a revisão bibliográfica, tendo como base as obras dos autores citados no referencial teórico.

Procedimento V: Coleta dos dados através de instrumentos diagnósticos que permitam mapear as habilidades de leitura já adquiridas e as que ainda precisam ser adquiridas pelos alunos, através de instrumentos diagnósticos que visem à compreensão e interpretação de textos. É necessário esclarecer que as atividades propostas privilegiarão textos narrativo-argumentativos, já que a leitura desse tipo de texto requer do leitor mobilização de diferentes e variadas estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas.

Procedimento VI: Categorização dos dados coletados tendo em vista aspectos selecionados através da base teórica utilizada. Essa categorização permitirá saber quais são as dificuldades individuais e coletivas, as quais possibilitarão planejar, de forma realista e eficaz, a proposta de intervenção.

Procedimento VII: Elaboração de quadros-síntese que permitirão registrar as dificuldades de cada estudante. No quadro, constaram os critérios estabelecidos anteriormente. Será usado o sinal (A) quando o estudante acertar a questão proposta, e o sinal (E), quando não acertar e (EB) quando o estudante deixar a questão proposta em branco.

2.4 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica

A seguir, apresenta-se o resultado do diagnóstico realizado na turma pesquisada. A atividade contemplou dez (10) questões de compreensão e interpretação textual, relacionadas aos valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto.

Observando-se os resultados encontrados, a tabela 1 apresenta as questões corretas, incorretas e em branco. Percebe-se que poucas respostas foram satisfatórias, o que é um fator preocupante. Desse modo, nota-se que o nível de compreensão dos advérbios e de outros tópicos de análise textual apresenta-se muito aquém do desejado para uma turma de 8.º ano.

Muitas questões foram deixadas em branco, o que provavelmente demonstra falta de conhecimento.

TABELA 1 - Resultado da atividade investigativo-diagnóstica

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
01	Análise do título	07	21	05
02	Análise do advérbio " realmente "	07	21	05
03	Análise do advérbio " obscuramente "	06	27	00
04	Análise do advérbio " sutilmente "	01	23	09
05	Localizar e relacionar com as informações presentes no texto, o advérbio " imediatamente "	00	13	20
06	Análise do advérbio " voluntariamente "	04	27	02
07	Inferência de informação	04	25	04
08	Análise de argumentos	06	14	13
09	Produção de argumentos	06	15	12
10	Formulação de conclusão	00	12	21

Elaborada pela pesquisadora com base na atividade diagnóstica aplicada. (2017).

A seguir, faz-se a análise de cada questão aplicada, mencionando as habilidades trabalhadas e discutindo os resultados encontrados.

Questão 01: Essa questão buscou levar os estudantes a analisarem o título do texto. Dos trinta e três (33) estudantes avaliados, apenas sete (07) conseguiram dar resposta correta à solicitação. Assim, compreende-se que há grande dificuldade em estabelecer a relação entre um texto e seu título. A questão avaliou a habilidade "relacionar título a um texto." (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

Questão 02: Avaliou-se, nessa questão, a apreensão do sentido do advérbio "**realmente**". Apenas sete (07) estudantes conseguiram responder de modo preciso à atividade, demonstrando, assim, dificuldade de compreender os variados valores semânticos estabelecidos pelos advérbios nos textos.

Questão 03: Analisou-se, na questão, a capacidade de entendimento do sentido do advérbio **obscuramente**. Observa-se que seis (06) estudantes responderam corretamente, o que confirma a observação empírica de que eles apresentam dificuldades no reconhecimento dos advérbios enquanto modalizadores argumentativos.

Questão 04: Ao responderem à questão sobre o advérbio "**sutilmente**", somente um (01) estudante conseguiu dar resposta correta. A quantidade de erros nessa questão comprova o problema anteriormente mencionado.

Questão 05: Nenhum estudante conseguiu responder à questão corretamente. Não se conseguiu localizar e relacionar com as informações presentes no texto, o advérbio "**imediatamente**".

Questão 06: Ao serem questionados a respeito do uso do advérbio "**voluntariamente**", quatro (04) estudantes deram respostas pontuais quanto ao sentido dessa palavra.

Questão 07: Essa atividade avaliou a habilidade "Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) em um texto". (CBC de Língua Portuguesa, 2014). Dos trinta e três (33) avaliados, quatro (04) apresentaram respostas que demonstram consolidação dessa habilidade.

Questão 08: Na atividade, avaliou-se a capacidade de análise de argumentos. Somente seis (06) dos estudantes conseguiram, de modo adequado, realizar o processo de compreensão dos argumentos usados. Desse modo, nota-se que os alunos apresentam dificuldades em analisar

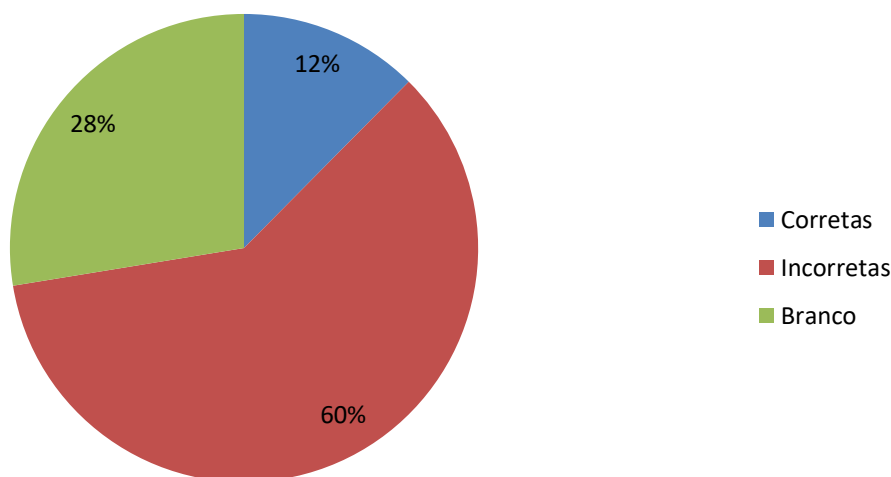
os elementos de textos argumentativos, o que indica a necessidade de aprofundar a estruturação desse tipo de texto.

Questão 09: Essa questão levou os estudantes a produzirem argumentos plausíveis, contudo apenas seis (06) alunos conseguiram construir argumentos condizentes com a proposta feita.

Questão 10: Cobrou-se, nessa atividade, a formulação de conclusão adequada à temática apresentada pelo texto. Observando-se a tabela 1, visualiza-se que nenhum avaliado conseguiu produzir conclusão satisfatória. Sendo assim, mais uma vez, comprova-se a necessidade de consolidação de habilidades relacionadas aos elementos constituintes dos textos argumentativos e também dos elementos linguísticos que os compõem.

O gráfico 6 apresenta a tabulação da atividade diagnóstica realizada, evidenciando as questões corretas, incorretas e também as questões deixadas em branco pelos alunos da turma pesquisada. Cumpre dizer que, na época em que o diagnóstico foi aplicado, a turma era composta de 33 estudantes matriculados e frequentes.

GRÁFICO 6 - Resultado da atividade investigativo-diagnóstica



Dados da professora pesquisadora com base nas atividades diagnósticas aplicadas (2017).

Trinta e três (33) estudantes fizeram a atividade diagnóstica, porém cumpre esclarecer que, no período da aplicação das atividades Investigativo-Interventivas, a turma já havia sido reduzida a 30 estudantes, por motivo de transferências de (3) três estudantes da turma pesquisada para outras escolas.

Diante desses resultados, constata-se que nenhum estudante conseguiu acertar mais de 50% das atividades propostas. Essa quantidade de acertos confirma a necessidade de um trabalho sistemático de aprofundamento quanto aos valores semânticos estabelecidos pelos advérbios em textos narrativos- argumentativos.

A turma pesquisada apresenta estudantes desmotivados, desinteressados, com baixa perspectiva de futuro para a vida estudantil e, sendo assim, não valorizam as aulas de Língua Portuguesa, dando pouca atenção às questões propostas diariamente. Durante o desenvolvimento dessa avaliação diagnóstica, constatou-se esse desinteresse de alguns estudantes. Em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos que serão utilizados na etapa investigativo-interventiva.

2.5 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva

Procedimento I: Elaborou-se o "Projeto de intervenção", com a proposição de ações metodológicas específicas que possibilitassem o ensino da leitura tendo em vista a mobilização de estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas.

Procedimento II: O projeto de intervenção foi aplicado e, durante a realização das atividades interventivas, aplicou-se avaliações processuais, com o objetivo de verificar se o trabalho estava sendo realizado de forma produtiva e se os estudantes estavam, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas.

Procedimento III: Foram realizadas anotações de campo que permitiram um acompanhamento cuidadoso e detalhado da evolução do desempenho leitor dos estudantes, permitindo comparar, ao longo do tempo, tanto os progressos de cada aluno, individualmente, como os alcançados pela turma como um todo. Possibilitando que, no ano seguinte, o novo professor tivesse um retrato detalhado de como o grupo se encontrava, em nível de leitura, no ano letivo anterior. Por fim, esses registros permitiram selecionar quais dificuldades deveriam ser priorizadas e quais foram superadas.

Procedimento IV: Os dados foram categorizados, tendo em vista o referencial teórico. Essa categorização seguiu os mesmos critérios adotados na etapa investigativo-diagnóstica.

Procedimento V: Os quadros-síntese seguiram os mesmos critérios que foram adotados na etapa diagnóstica.

Procedimento VI: Procedeu-se, dessa forma, à análise comparativa. Foram comparados os dados coletados na primeira e na segunda etapa da pesquisa.

2.6 Plano de ação da etapa investigativo-interventiva

O quadro18 apresenta um esboço do Plano de Ação, com algumas das estratégias que foram utilizadas para o desenvolvimento dos usos e funções dos advérbios, na construção de sentido textual, com o objetivo de aprimorar as habilidades leitoras dos estudantes do 8.º Ano, turma 82, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra.

QUADRO 16 - Plano de ação da etapa investigativo-interventiva 2017

Ações	Objetivos	Recursos	Descrição das ações	Carga-horária	Sujeitos envolvidos
1.ª Etapa: Motivação da turma	Proporcionar um momento para que os alunos se sintam motivados em participar da pesquisa.	Data show, caixa de som amplificada, DVD, filme, pipoca e refrigerante.	Exibição do filme “Escritores da Liberdade” para debate.	2 h/a de 50 minutos	Estudantes do 8.º ano e a Professora pesquisadora
2.ª Etapa: Debate sobre o filme assistido.	Analisar o nível de entendimento dos alunos na interpretação e compreensão da trama exibida.	Avaliação do discurso oral	Debate com a turma pesquisada dirigida pela professora pesquisadora.	1h/a de 50 minutos	Estudantes do 8.º ano e a Professora pesquisadora
3.ª Etapa: Apresentação de um resumo esquematizado e adaptado pela professora pesquisadora sobre a categorização dos advérbios.	Rever ou apresentar para a turma pesquisada sobre as circunstâncias e as ideias que os advérbios atribuem no sentido do texto.	Fotocópia da categorização dos advérbios	Explicação e revisão sobre a categorização dos advérbios.	1h/a de 50 minutos	Estudantes do 8.º ano e a Professora pesquisadora

Ações	Objetivos	Recursos	Descrição das ações	Carga-horária	Sujeitos envolvidos
4.ª Etapa: Apresentação do texto: "Os Jornais, de Rubem Braga." Resumo da biografia do autor.	Interpretação e atribuição de sentido dos advérbios no texto.	Fotocópias dos textos e das atividades	Leitura compartilhada pela turma e pela professora pesquisadora e a realização das atividades em grupos.	2 h/a de 50 minutos	Estudantes do 8º ano e a Professora pesquisadora
5.ª Etapa: Apresentação "do texto: "A Bola", de Luís Fernando Veríssimo". Resumo da biografia do autor.	Interpretação e atribuição de sentido dos advérbios no texto.	Fotocópias dos textos e das atividades	Leitura compartilhada pela turma e pela professora pesquisadora e a realização das atividades em grupos.	2 h/a de 50 minutos	Estudantes do 8.º ano e a Professora pesquisadora
6.ª Etapa: Apresentação do texto: "A Última Crônica", de Fernando Sabino. Resumo da biografia do autor.	Interpretação e atribuição de sentido dos advérbios no texto.	Fotocópias dos textos e das atividades	Leitura compartilhada pela turma e pela professora pesquisadora e a realização das atividades em grupos.	2h/a de 50 minutos	Estudantes do 8º ano e a Professora pesquisadora
7.ª Etapa: Apresentação do texto "Porta de Colégio" de Affonso Romano de Sant'Anna. Resumo da biografia do autor.	Interpretação e atribuição de sentido dos advérbios no texto.	Fotocópias dos textos e das atividades	Leitura compartilhada pela turma e pela professora pesquisadora e a realização das atividades em grupos.	2h/a de 50 minutos	Estudantes do 8.º ano e a Professora pesquisadora
8.ª Etapa: Apresentação do texto: "Amor", de Rachel de Queiroz. Resumo da biografia da autora.	Interpretação e atribuição de sentido dos advérbios no texto.	Fotocópias dos textos e das atividades	Leitura compartilhada pela turma e pela professora pesquisadora e a realização das atividades em grupos.	2 h/a de 50 minutos	Estudante do 8.º ano e a Professora pesquisadora
9.ª Etapa: Apresentação do texto: "Piscina", de Fernando Sabino - para	Interpretação e atribuição de sentido dos advérbios no texto.	Fotocópias dos textos e das atividades	Leitura compartilhada pela turma e pela professora pesquisadora e	2 h/a de 50 minutos	Alunos do 8.º ano e a Professora pesquisadora

Ações	Objetivos	Recursos	Descrição das ações	Carga-horária	Sujeitos envolvidos
finalizar as atividades interventivas.			a realização das atividades em grupos.		
10.^a Etapa: Tabulação da Etapa Investigativa Interventiva.	Analisar e comparar os dados de cada fase do processo, elaborar sínteses sobre os dados coletados.	Atividades realizadas pelos alunos da turma pesquisada	Correção das atividades realizadas pelos alunos e categorização dos resultados em tabelas.		Estudantes do 8. ^o ano e a Professora pesquisadora.

Elaborado pela professora pesquisadora (2017).

2.7 Matriz de referência para elaboração das atividades da etapa investigativo-interventiva

Eixo temático I - Compreensão e Produção de Textos

3. Organização temática

- 3.1 Relacionar título a um texto ou partes de um texto.
- 3.2 Justificar o título de um texto ou partes de um texto.
- 3.3 Reconhecer a organização temática de um texto, identificando: a ordem de apresentação das informações no texto e o tópico (tema) e os subtópicos discursivos do texto.
- 3.4 Reconhecer informações explícitas em um texto.
- 3.5 Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.
- 3.6 Correlacionar aspectos temáticos de um texto.
- 3.7 Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.

4. Seleção lexical e efeitos de sentido

- 4.1 Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto.
- 4.2 Reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido.
- 4.3 Usar, em um texto, recursos lexicais e semânticos adequados aos efeitos de sentido pretendidos.

8. Textualização do discurso narrativo (ficcional)

- 8.1 Reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa.

8.2 Reconhecer e usar estratégias de ordenação temporal do discurso em um texto ou sequência narrativa.

12. Textualização do discurso argumentativo

12.1 Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.

12.2 Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.

12.4 Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência argumentativa.

Eixo temático II - Linguagem e língua

24. A frase na norma padrão

24.2 Reconhecer marcas do relacionamento entre as palavras de uma frase.

24.3 Manipular marcas do relacionamento entre as palavras de uma frase, de forma a produzir diferentes efeitos de sentido.

24.4 Relacionar mudanças de sentido, focalização e intencionalidade a mudanças formais operadas em uma frase: alterações de sinais de pontuação, ordem de colocação, concordância, transformação de sintagmas, substituição ou eliminação de articuladores e operadores argumentativos.

24.5 Reconhecer sintagmas substantivos, adjetivos e adverbiais em uma frase.

24.8 Interpretar, em frases apresentadas, o valor semântico de constituintes de sintagmas nominais, adjetivos e adverbiais.

Cumpramos esclarecer que, embora sejam citados substantivos, adjetivos e sintagmas nominais nas habilidades 24.5 e 24.8, estes não serão objetos de estudo desta pesquisa, sendo citados apenas para ser fiel à fonte de pesquisa, o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (2014).

3 ANÁLISE E RESULTADOS (etapa investigativo-interventiva)

Para elaboração das atividades interventivas e análises dos resultados apresentados, alguns critérios adotados foram norteados pelo CBC de LP, PROEB 2014, Revista Pedagógica de Língua Portuguesa/ SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), que aplicam e analisam avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (os estudantes fornecem informações sobre fatores do contexto onde estão inseridos que podem interferir no desempenho educacional).

O foco avaliado nas questões de língua portuguesa é a leitura e suas habilidades de compreensão e interpretação. Cumpre ressaltar que, embora as habilidades avaliadas na intervenção seguissem referências a esses documentos citados, na elaboração das questões, pautou-se em questões argumentativas, diferentemente das avaliações em larga escala, com o objetivo de fazer com que os alunos elaborassem suas previsões, críticas e conclusões sobre as atividades que estavam realizando.

Os critérios para elaboração e planejamento das atividades diagnósticas e interventivas têm embasamento teórico do Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa: tópicos, subtópicos de conteúdo, habilidades e detalhamento das habilidades.

3.1 Descrição da 1.^a etapa

Diante da caracterização do perfil da turma, percebeu-se um nível considerável de dificuldades que percorreria a etapa interventiva, sendo assim, fez-se necessário motivar os estudantes para que aceitassem participar da pesquisa, uma vez que a rejeição na etapa investigativo-interventiva se deu pela maioria dos alunos da classe. Esse momento de interação entre professora pesquisadora e a Turma 82 aconteceu em 07 de agosto de 2017, com a exibição do Filme "Escritores da Liberdade".

Nesse dia, a pipoca e o refrigerante foi por conta da professora pesquisadora, fato que contribuiu para estreitar o compromisso de parceria entre os envolvidos na pesquisa. Durante a apresentação do filme, duas alunas pediram para que a professora pesquisadora doasse diários para a turma, assim como a personagem do filme (Erin Grwell) fez com os estudantes, mas os demais estudantes da turma não aceitaram tal proposta sugerida pelas colegas de classe.

O aparelho de projeção apresentou problemas, travando, e quase pôs fim à exibição do filme naquela aula, uma vez que mais de 20 minutos foram perdidos até que o problema fosse solucionado. Por sorte, nesse dia, havia duas aulas de 50 minutos, porém não foi suficiente. Para que os estudantes não perdessem o foco da exibição da trama, foi solicitado pela professora pesquisadora que a professora de ciências cedesse parte do seu horário para o término da exibição do filme. Os estudantes gostaram muito do filme, pedindo que fosse exibido mais uma vez, mas não foi possível, uma vez que as aulas já estavam devidamente planejadas.

Na seção 4.8, consta a descrição da 2.^a etapa, com o debate seguido de um breve relatório sobre a reprodução do filme "Escritores da Liberdade" para os estudantes pesquisados.

3.2 Descrição da 2.^a etapa: debate sobre o filme "Escritores da Liberdade"

Nos dias 08 e 09 de agosto de 2017, foi realizado um debate sobre o filme, cujo assunto retratava a discriminação social que os estudantes/personagens sofriam tanto dentro quanto fora da escola. Fato esse que só mudaria a partir do olhar e o apoio diferenciado da professora Erin Grwell.

Somente uma pessoa humanizada e verdadeiramente corajosa o bastante para ser capaz de colocar sua vida em "risco" no resgate daqueles adolescentes excluídos até mesmo pelas famílias. Adolescentes esses que puderam ter suas vidas transformadas, vislumbrando uma ponta de esperança na perspectiva de um futuro melhor para quem já se encontrava à margem da sociedade.

Considerações sobre o comportamento da professora Erin Grwell foi analisado no debate na sala pelos estudantes da turma pesquisada como: deixar sua vida pessoal de lado para se dedicar com exclusividade àqueles jovens marginalizados, arrumar um segundo, terceiro emprego para promover passeios a museus, compra de livros e diários para os alunos, etc.

O objetivo da escrita do diário foi pauta do debate também, pois foi a maneira que a professora da "ficção" encontrou para conhecer melhor a turma e poder ajudá-los, além de trabalhar concomitantemente a habilidade da leitura e escrita dos alunos que antes não tinham esse hábito.

Os estudantes pesquisados fizeram críticas ao comportamento dos estudantes da ficção, esquecendo que, muitas vezes, eles também agem de maneira similar àqueles. Foi realizada uma proposta reflexiva sobre a realidade da Turma 82 e, após discussão e reflexão,

os estudantes comprometeram em fazer uma tentativa de mudança de comportamento, durante uma semana a disciplina ficou controlada, mas depois o compromisso se tornou enfraquecido.

Na próxima seção, observa-se a revisão da categorização gramatical dos advérbios.

3.3 Descrição da 3.^a etapa: categorização do advérbio

Considerando-se os resultados pouco satisfatórios da etapa investigativo-diagnóstica, decidiu-se realizar uma revisão sobre a categoria gramatical advérbio, dando ênfase aos aspectos da construção de sentidos. Após essa revisão, realizou-se uma série de atividades, buscando a análise dos valores semânticos dos advérbios na construção de sentido em textos variados.

A seguir, apresenta-se a parte conceitual que foi trabalhada com a classe, uma vez que apresentavam lacunas em relação ao objeto de pesquisa.

ADVÉRBIOS

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de **advérbios**. Assim, **advérbio** é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, à uma hora, de fome, à mesa), ele recebe a denominação de “locuções adverbiais”.

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com seu valor semântico, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

QUADRO 17 - Alguns dos valores semânticos dos advérbios e locuções adverbiais

TEMPO	Hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, na semana passada, daqui a dois anos, numa tarde, Às vezes, de vez em quando, cedo, etc.
LUGAR	Aqui, ali, acolá, na esquina, em casa, no estádio, no meio da rua, etc.
MODO	Devagar, rápido, com cuidado, mal, melhor, pior, bem e quase todos os advérbios terminados em mente em -mente- (regularmente, gradativamente, vagarosamente, etc.)
INTENSIDADE	(Muito, pouco, bem, tão, tanto, bastante, quase, mais, etc.)
AFIRMAÇÃO	Sim, realmente, certamente, etc.
NEGAÇÃO	Não, nem.
DÚVIDA	Talvez, possivelmente, provavelmente, acaso, quem sabe, etc.

MEIO OU INSTRUMENTO	Cortar à faca , escrever à mão , bater com uma flor , viajar de avião , andar a pé .
----------------------------	---

Elaborado pela pesquisadora com base em CEREJA E MAGALHÃES, 2015.

OBS.: O advérbio também acompanha os nomes. Embora o seu papel essencial seja modificar os verbos, excepcionalmente ele pode acompanhar categorias tais como substantivo, adjetivo e o próprio advérbio, atribuindo-lhes intensidade.

Ex.: Ela já é **quase** uma *mulher*. → Substantivo



Advérbio de intensidade

Ex.: Elas ficaram **muito** *satisfeitas*. → Adjetivo



Advérbio de intensidade

Ex.: Ele ficou **tão** perto de mim, que *estremeci*. → Verbo



Advérbio de intensidade

3.4 Descrição da 4.^a etapa

Em 14 de agosto de 2017, duas aulas de 50 minutos foram destinadas para o desenvolvimento das atividades. O texto trabalhado foi "Os jornais", de autoria de Rubem Braga. Sabendo das dificuldades e limitações da turma pesquisada, foi pedido aos estudantes que sentassem em grupos de quatro (04) ou cinco (05), e em cada agrupamento havia um "monitor", aquele com mais facilidade para auxiliar os demais membros do grupo.

Nesse contexto, iniciaram-se as atividades com a proposta de leitura oral feita pela professora pesquisadora, porém a reação da maioria dos alunos foi negativa, uma vez que desejavam que a leitura fosse realizada de maneira individual e restrita dentro do próprio grupo.

A sugestão dos estudantes foi aceita pela professora pesquisadora, que se encarregou de direcionar os grupos durante o processo da leitura e resolução das atividades para auxiliar na proposta interventiva, já que os alunos estavam com muitas dúvidas em relação às questões,

sendo visível que eles queriam resolver as atividades sem ler o texto na íntegra, passando por uma leitura superficial e desatenta.

Quanto às tabulações realizadas, cumpre-se esclarecer que se optou em fazer monitoramentos constantes dos avanços dos estudantes, uma vez que os resultados iniciais demonstraram dificuldades muito expressivas no que se refere ao uso e funções dos valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto.

A tabela 2 apresenta as análises das questões desenvolvidas nessas aulas com as respectivas habilidades trabalhadas.

TABELA 2 - Resultado da atividade investigativo-interventiva

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
01	Identificação do gênero textual.	21	09	00
02	Análise do título	13	17	00
03	Análise da coerência do advérbio " realmente ".	09	21	00
04	Identificar informação implícita	04	26	00
05	Inferir a circunstância do advérbio " imensamente ".	09	21	00
06	Elaboração de hipóteses a partir de uma afirmação do texto.	16	14	00
07	Inferir o sentido do advérbio " alegremente " dentro de três fragmentos textuais.	A- 02 B- 05 C- 04	A- 28 B- 25 C- 26	A- 00 B- 00 C- 00
08	Elaboração de conclusão sobre os advérbios empregados na questão anterior.	06	23	01
09	Inferir sentido sobre o termo " visivelmente alcoolizado ".	18	14	01

Dados da pesquisadora com base nas atividades investigativo-interventivas, 2017.

Como atividades habituais de sala de aula, foram trabalhados tópicos relacionados à compreensão e interpretação textuais de modo geral, além de questões referentes ao objeto de pesquisa: sentidos dos advérbios.

Questão 01: A habilidade analisada foi identificar o gênero textual: habilidade (CBC de Língua Portuguesa, 2014). De trinta (30) estudantes pesquisados, vinte e um (21) estudantes acertaram a questão, número que pode ser considerado positivo diante do perfil da turma.

Questão 02: A habilidade dessa atividade é análise do título do texto (CBC de Língua Portuguesa, 2014), questão considerada de fácil resolução, todavia somente treze (13) estudantes conseguiram resolvê-la corretamente. Nesse tipo de questão, utilizam-se as modalidades lógicas para avaliar alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários, etc.

Questão 03: Nessa atividade, o objetivo era a análise do sentido do advérbio **realmente**, no entanto, nove (09) estudantes alcançaram o objetivo proposto.

Questão 04: A habilidade era "inferir informações implícitas em um texto" (CBC de Língua Portuguesa, 2014), questão que necessitaria de um pouco mais de esforço para resolução, como se pode ver na tabela 2, pois somente quatro (04) estudantes acertaram a atividade.

Questão 05: A habilidade dessa atividade se refere à inferência da circunstância do advérbio **imensamente**, questão que focaliza o objeto da pesquisa sobre o uso dos advérbios na construção de sentido do texto, porém observa-se que somente nove (09) conseguiram obter o resultado esperado.

Questão 06: Nessa questão, foi solicitado que eles elaborassem hipóteses a partir de uma afirmação do texto. Houve um auge em relação às questões anteriores, uma vez que a maioria dos estudantes conseguiu responder à atividade de modo satisfatório.

Questão 07: A habilidade dessa questão era inferir o sentido do advérbio **alegremente** dentro de três fragmentos textuais, porém somente onze (11) estudantes conseguiram identificar que se tratava do modo como as ações eram praticadas no texto.

Questão 08: Para que os estudantes conseguissem resolver essa atividade, primeiramente teriam que compreender a questão anterior, uma vez que deveriam elaborar uma conclusão sobre os advérbios empregados na questão. Levando em consideração que somente onze (11) estudantes alcançaram o objetivo proposto para a questão número sete (07), ficou inviável para eles a resolução, o que apresentou um declínio de seis (06) acertos.

Questão 09: A habilidade dessa atividade está relacionada à inferência de sentido sobre o termo "**visivelmente alcoolizado**".

3.5 Descrição da 5.^a etapa

Em 15 de agosto de 2017, terça-feira, foram duas (02) aulas de 50 minutos; o texto trabalhado foi "A bola", de autoria de Luís Fernando Veríssimo; havia somente dezoito (18) estudantes na sala de aula, todos do sexo masculino; nenhuma das meninas compareceu naquele dia; os meninos presentes estavam bem-comportados, se encontravam concentrados, interessados e participativos.

A proposta do trabalho com monitores foi pertinente, uma vez que a turma apresenta muita dificuldade com relação à compreensão leitora, por esse motivo deu-se prosseguimento com a monitoria para realização de mais esta etapa. Os monitores se sentiram motivados a cumprir com o acordo firmado com a professora pesquisadora, elevando assim a autoestima deles também.

A seguir, observa-se na tabela 3, o detalhamento das habilidades contempladas em cada questão e análise do resultado da turma pesquisada.

Tabela 3 - Resultado da atividade investigativo-interventiva

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
01	Identificação do fato que deu origem ao texto	19	11	00
02	Justificativa para o fato ocorrido	13	17	00
03	Elaboração de hipóteses a partir de uma afirmação textual	16	14	00
04	Inferência de sentido para o uso do advérbio " decididamente "	11	19	00
05	Análise dos advérbios: " mutuamente, antigamente e mentalmente "	A- 06 B- 09 C- 10	A- 24 B- 21 C- 20	A- 00 B- 00 C- 00
06	Inferência das circunstâncias expressas pelos advérbios da questão anterior	07	23	00
07	Elaboração de um parágrafo descritivo de uma personagem do texto.	11	19	00

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
08	Concluir o sentido construído ao longo da trama.	10	20	00

Elaborado pela pesquisadora com base nas atividades investigativo-interventivas, 2017.

Nas **questões 01, 02, 03, 07 e 08**, relacionadas a tópicos mais gerais sobre a organização textual, nota-se que os alunos tiveram maior facilidade para responder, indicando, assim, uma melhoria da competência leitora em determinados aspectos de compreensão e interpretação. Neste tipo de questão, faz-se uso de algumas modalizações lógicas para avaliar alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários, etc.

Questão 04: A habilidade focalizada nessa questão é a inferência de sentido para o uso do advérbio "**decididamente**". Percebe-se na tabela 3 a grande dificuldade dos em estudantes reconhecer o significado do advérbio, uma vez que somente onze (11) estudantes responderam de modo satisfatório a atividade.

Questão 05: Nessa questão, esperava-se que os estudantes conseguissem analisar os advérbios: "**mutuamente, antigamente e mentalmente**" e estabelecessem uma interpretação coerente na construção do sentido que eles sustentam dentro do texto, mas o número de questões corretas está bem aquém das incorretas. Pode-se verificar mais uma vez a dificuldade dos estudantes em reconhecer o emprego dos advérbios na construção textual.

Questão 06: O Objetivo dessa questão era a inferência das circunstâncias expressas pelos advérbios da questão anterior, para que os estudantes obtivessem resultado satisfatório, teriam que se ancorar na construção da resposta da atividade 05, contudo, é notório, na tabela 4, que eles não conseguiram o resultado esperado, diminuindo ainda mais o número de acertos, somente sete (07) estudantes acertaram a proposta.

A seguir, apresenta-se a descrição da 6.^a etapa, com uma pausa nos avanços das atividades para que aqueles estudantes que se encontram em "desvantagem" em relação às atividades pudessem se nivelar com os demais colegas de classe.

3.6 Descrição da 6.^a etapa

Em 16 de agosto de 2017, quarta-feira, apesar de haver vinte e dois (22) estudantes presentes, não foi possível avançar com os textos nesse dia, uma vez que foi oportunizado aos estudantes que faltaram nas últimas aulas fazerem as atividades pendentes; contamos com ajuda dos monitores e da professora pesquisadora, que tiveram as suas atividades interrompidas para ajudar os colegas que estavam necessitando de auxílio.

Fez-se necessário um nivelamento das atividades para que todos estivessem o mais próximos no processo e nenhum estudante ficasse em defasagem. Apesar de a turma estar inquieta, a proposta foi realizada e os próprios alunos ajudaram os colegas que estavam com as atividades pendentes. Observa-se, na próxima seção, a descrição da 7.^a etapa, com o trabalho da compreensão leitora do texto "A Última Crônica", de autoria de Fernando Sabino.

3.7 Descrição da 7.^a etapa

Aula interventiva do dia 28 de agosto de 2017, segunda-feira. A sala de aula conta com vinte e cinco (25) estudantes presentes, duas aulas de 50 minutos e a intervenção continua com o texto: "A Última Crônica" de autoria de Fernando Sabino.

TABELA 4 - Resultado da atividade investigativo-interventiva

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
01	Identificar o tipo de narrador do texto.	13	17	00
02	Localizar informação explícita.	14	16	00
03	Relacionar informações explícitas.	09	20	01
04	Inferir sobre a construção de sentido do termo " vagamente ansiosa ".	14	15	01
05	Relacionar as colunas, fazendo associações das circunstâncias dos advérbios: " discretamente, caprichosamente, imediatamente, finalmente e intimamente ".	A- 23 B- 12 C- 08 D- 16 E- 06	A- 07 B- 18 C- 22 D- 14 E- 24	A- 00 B- 00 C- 00 D- 00 E- 00

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
06	Formular conclusão a partir do uso dos advérbios terminados com o sufixo " mente ".	16	12	02

Elaborada pela pesquisadora com base nas atividades investigativo-investigativas.

Questões 01, 02 e 03: Nessas atividades, as habilidades (identificação de narrador e localização de informações) cobradas são consideradas de nível fácil para estudantes do 8.º ano, porém o resultado ficou aquém do esperado, pois os alunos não conseguiram responder de modo satisfatório.

Questão 04: A habilidade avaliada era inferir sobre a construção de sentido da expressão "**vagamente ansiosa**". Percebe-se na tabela 4 que menos da metade da turma não conseguiu o resultado esperado.

Questão 05: Na questão proposta, o objetivo era relacionar as colunas, fazendo associações das circunstâncias dos advérbios: "**discretamente, caprichosamente, imediatamente, finalmente e intimamente**". Verifica-se na tabela 4 que houve progresso nas análises dos advérbios **discretamente**, com vinte e três (23) acertos e no advérbio **finalmente**, com dezesseis (16) acertos.

Questão 06: Nessa atividade, eles teriam que formular conclusão a partir do uso dos advérbios terminados com o sufixo "**mente**", para que dessa maneira pudessem construir e consolidar conhecimentos sobre os usos e funções dos advérbios terminados em mente. Percebe-se que mais da metade da turma alcançou o objetivo proposto, o que indica que os instrumentos avaliativos aplicados estão, de fato, contribuindo para a consolidação da competência leitora, especialmente no que se refere ao uso e funções dos advérbios na construção de sentido textual.

A próxima seção apresenta a descrição da 8.ª etapa, com a compreensão leitora do texto "A Última Crônica", de autoria de Fernando Sabino.

3.8 Descrição da 8.ª etapa

Em 29 de agosto de 2017, terça-feira, havia vinte (20) estudantes presentes e a turma estava mais tranquila. A proposta interventiva continua com o texto "A Última Crônica", de Fernando Sabino, mas com a ressalva de que, mais uma vez, pausas foram necessárias para

que a turma prosseguisse no nível mais próximo possível. As atividades continuam sendo feitas em grupos com o auxílio da professora pesquisadora e também dos monitores que permaneceram empenhados em suas funções. Enfim, a aula termina com serenidade e com a meta do dia parcialmente cumprida.

A seguir, a descrição da 9.^a etapa da intervenção para nivelamento das atividades.

3.9 Descrição da 9.^a etapa

Em 30 de agosto de 2017, quarta-feira, uma aula de 50 minutos, contamos com vinte e quatro (24) estudantes presentes. Devido à infrequência dos estudantes, estamos um pouco atrasados com nossas atividades, pois as pausas para nivelamento são inevitáveis e causam certo transtorno.

Na seção 3.10, observa-se a descrição da 10.^a etapa, com atividades de compreensão leitora do texto "Porta de Colégio", de autoria de Affonso Romanno de Sant'Anna.

3.10 Descrição da 10.^a etapa

Em 04 de setembro de 2017, segunda-feira, foram ministradas duas aulas de 50 minutos; neste dia, havia vinte e seis (26) estudantes presentes. A proposta interventiva desta aula foi o texto "Porta de Colégio", de autoria de Affonso Romanno de Sant'Anna.

3.11 Descrição da 11.^a etapa

A tabela 5 apresenta o resultado da 11.^a Etapa das atividades investigativo-interventivas.

TABELA 5 - Resultado da atividade investigativo-interventiva

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
01	Análise do título	19	00	11
02	Associação de inferências de sentido a partir de elementos textuais	10	20	00
03	Análise do advérbio "completamente" e a circunstância expressa por ele no	05	24	01

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
	texto			
04	Análise do advérbio " provavelmente " e a circunstância expressa por ele no texto	12	18	00
05	Relacionar informações explícitas no texto.	01	29	00
06	Elaboração de hipóteses a partir de informações textuais	11	16	03
07	Inferência de informação implícita	21	07	02
08	Inferência de sentido através de elementos textuais	17	11	02
09	Comprovação da resposta da questão anterior através de fragmento do texto	13	13	04
10	Elaboração de conclusão para resumo da ideia central do texto	13	13	04

Elaborada pela pesquisadora com base na atividade investigativo-interventiva, 2017.

Questões 01, 07 e 08: Nas questões 01,07 e 08 avaliaram-se as habilidades "relacionar título a um texto", "inferir informação implícita", "inferir sentido através de elementos textuais", (CBC de Língua Portuguesa, 2014). As questões foram consideradas de fácil resolução, e observa-se na tabela 5 que um número significativo de alunos conseguiu responder corretamente a atividade.

Assim, nota-se que a partir das atividades aplicadas, uma significativa melhoria está ocorrendo no nível da compreensão textual.

Questões 02, 05, 06, 09 e 10: Apesar de serem questões consideradas de fácil desenvolvimento para alunos de 8.º ano, o resultado não foi o esperado, pois o índice de acertos foi muito baixo, o que corrobora a necessidade de continuar aplicando instrumentos de intervenção para minimizar as dificuldades.

Questão 03: A habilidade contemplada foi analisar a circunstância do advérbio "**completamente**", expressa no texto trabalhado. O resultado ficou aquém do satisfatório, uma vez que somente cinco (05) estudantes conseguiram responder satisfatoriamente.

Questão 04: A habilidade da questão foi a análise do advérbio "**provavelmente**" e a circunstância expressa por ele no texto, porém, percebe-se um percentual maior de acertos (12), apesar de não ser ainda o desejado.

A seção seguinte apresenta a descrição da 12.^a etapa da intervenção, com atividades de compreensão leitora a partir do texto "Amor", de autoria de Rachel de Queiroz.

3.12 Descrição da 12.^a etapa

Em 05 de setembro de 2017, terça-feira, duas aulas de 50 minutos, com 28 estudantes na sala, foi o recorde de presença desde o início da intervenção. O texto que será trabalhado hoje é "Amor", de Rachel de Queiroz. Os trabalhos continuam sendo realizados em equipes, contando com a coordenação e auxílio da professora pesquisadora e dos monitores.

3.13 Descrição da 13.^a etapa

A tabela 6, a seguir, apresenta o resultado da 13.^a etapa das atividades interventivas:

TABELA 6 - Resultado da atividade interventiva

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
01	Análise do título do texto.	13	17	00
02	Identificar a circunstância do advérbio " diariamente ".	18	12	00
03	Elaboração de conclusão sobre os advérbios terminados em " mente ".	18	12	00
04	Descrição do perfil das duas personagens protagonistas do texto.	15	15	00
05	Construção textual de sentido da expressão " de súbito ".	09	21	00
06	Identificar a circunstância do advérbio " lentamente ".	24	06	00
07	Relacionar a circunstância da expressão " Naquela manhã de sábado ".	24	06	00
08	Análise e conclusão sobre do comportamento de uma das personagens.	19	11	00

Questão	Descrição da Questão	Corretas	Incorretas	Branco
09	Elaborar hipóteses para um fato que merece destaque no texto.	11	19	00
10	Analisar, elaborar hipóteses e justificar o desfecho textual.	20	10	00

Elaborada pela pesquisadora, com base na atividade investigativo-interventiva, 2017.

A seguir, faz-se a análise de cada questão aplicada na última atividade interventiva da pesquisa, mencionando as habilidades trabalhadas e discutindo os resultados finais encontrados.

Questão 01: A questão avaliou a habilidade "relacionar título a um texto" (CBC de Língua Portuguesa, 2014) e levar os estudantes a analisarem o título do texto, assim como a 1.^a questão da atividade investigativo-interventiva. Dos trinta e três (33) estudantes avaliados, treze (13) conseguiram dar resposta correta à solicitação. Porém, em relação à etapa investigativa, houve um pequeno avanço de sete (07) para treze (13) corretas.

Assim, compreende-se que ainda persiste a dificuldade em estabelecer a relação entre um texto e seu título. Nesse tipo de questão, faz-se uso de algumas modalizações lógicas para avaliar alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários, etc.

Questão 02: Avaliou-se, nessa questão, a circunstância do advérbio "**diariamente**". Percebe-se que houve um progresso considerável, uma vez que na diagnóstica apenas sete (07) estudantes conseguiram responder de modo preciso à atividade, demonstrando, assim, dificuldade de estabelecer circunstância aos advérbios nos textos. Assim, nessa etapa final, dezoito (18) estudantes responderam satisfatoriamente ao que foi proposto.

Questão 03: Analisou-se, na questão, a capacidade de conclusão sobre a maioria dos advérbios terminados em "**mente**". Comparando os resultados da etapa inicial e a final, observa-se que o resultado de acertos triplicou, passando de seis (06) acertos para dezoito (18).

Questão 04: Nesta questão a habilidade avaliada foi caracterizar o perfil das personagens de um texto curto e simples; o resultado foi 50% para corretas e 50% para as incorretas. Apesar

de ainda não ser o desejável, eles estão progredindo; nota-se as perceptíveis mudanças por meio dos quadros tabulados.

Questão 05: Avaliou-se a habilidade de construção e relação de sentido da expressão "**de súbito**" dentro da narrativa. Através do resultado apresentado na tabela 6, observa-se que os alunos apresentaram uma dificuldade muito grande em atender a solicitação proposta, uma vez que somente nove (09) dos trinta alunos acertaram a questão.

Questão 06: A habilidade avaliada era identificar a circunstância do advérbio "**lentamente**". Esta foi uma das questões mais acertadas por eles, pois vinte e quatro (24) estudantes conseguiram responder satisfatoriamente ao que foi proposto. Avançaram muito nesta etapa final, seis vezes mais, evoluindo de quatro (04) para vinte e quatro (24) acertos.

Questão 07: Relacionar a circunstância do termo "**Naquela manhã de sábado**". Essa questão também foi uma das mais acertadas por eles. Dos trinta (30) alunos avaliados, vinte e quatro (24) estudantes responderam corretamente ao que foi proposto, avançando seis (06) vezes mais que na etapa inicial.

Questão 08: Na atividade, avaliou-se a capacidade de conclusão sobre o comportamento de uma das personagens. A maioria dos estudantes respondeu satisfatoriamente, de trinta (30) estudantes avaliados, dezenove (19) responderam corretamente a questão. Superando a etapa inicial, em que foram somente seis (06) corretas.

Questão 09: Elaborar hipóteses para um fato que merece destaque no texto; as respostas da maioria não foram satisfatórias, pois somente onze (11) estudantes conseguiram responder corretamente ao objetivo proposto. Porém, o número de acertos ainda continuou maior que na etapa inicial do projeto.

Questão 10: O objetivo da questão era analisar, elaborar hipóteses e justificar o desfecho textual. Observando-se a tabela 6, nota-se que uma quantidade de vinte (20) estudantes conseguiu atender à solicitação proposta na atividade, percentual que deve ser relevante nesta pesquisa, uma vez que na etapa inicial nenhum aluno avaliado conseguiu produzir uma resposta satisfatória para a problemática textual conclusão satisfatória. Interessante ressaltar que nesta etapa final nenhum dos alunos deixou questão sem resposta, mesmo com dificuldades, eles tentaram atender às solicitações propostas.

Pode-se observar por meio dos resultados apresentados que a maioria dos estudantes da turma pesquisada ainda se encontra distante do resultado que se esperava ao término da pesquisa. Porém, observa-se claramente que eles progrediram durante o projeto.

Percebe-se também que alguns problemas encontrados na turma não podem ser sanados em curto período de tempo. Entende-se, assim, que se necessita dar continuidade ao trabalho com a turma no que se refere ao estudo e consolidação de habilidades que possibilitem o aprimoramento da competência leitora e do uso dos advérbios enquanto modalizadores argumentativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada *Produção de leitura*: os valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto, cumpre um dos requisitos do Mestrado Profissional em Letras, considerando como ponto de partida a dificuldade que os estudantes do 8.º ano apresentavam em ler de maneira eficaz um texto, tendo em vista o reconhecimento dos valores semânticos dos advérbios na construção de sentido dos textos, levando em consideração que ler bem um texto é atividade complexa que envolve inúmeras habilidades: físicas, cognitivas, motoras, sociais, entre outras.

E sabendo-se que os advérbios são um dos elementos linguísticos responsáveis por ancorar o percurso gerador de sentido dos textos, optou-se por priorizar essa categoria gramatical como “recorte” do trabalho, ou seja, o objeto deste estudo.

Esta pesquisa, conforme já referido, teve natureza interpretativa e interventiva, uma vez que tomou como objeto de investigação um problema da realidade e do cotidiano de sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, de forma específica, ao ensino de leitura. O estudo se caracterizou também pela pesquisa-ação, visto que se diagnosticou um problema específico, tendo-se como guia dois questionamentos:

I- Quais são as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8.º Ano do EF II, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, para mobilizar as estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas adverbiais necessárias para se ler um texto com competência?

II- Quais os tipos de ações metodológicas possibilitariam o desenvolvimento de habilidades que permitam a esses estudantes a mobilização dessas estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, para que se tornem leitores competentes?

A partir desses questionamentos, optou-se em elaborar uma proposta pedagógica que possibilitasse esses estudantes minimizar as dificuldades em compreensão leitora.

Cumprir dizer que o objetivo geral da pesquisa foi analisar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8.º EF II, da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, e mobilizar as estratégias linguísticas, que possibilitassem a esses alunos o desenvolvimento dessas habilidades necessárias para ler com competência um texto narrativo-argumentativo,

entre as quais, os valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto. Tendo em vista tais dificuldades, propor e aplicar um de projeto de intervenção pedagógica.

Dessa forma, a hipótese é que a dificuldade desses alunos estava em reconhecer determinadas estratégias linguísticas usadas na produção da leitura, entre as quais se encontra o emprego dos advérbios na construção de sentido dos textos narrativo- argumentativos, constituindo um dos fatores que impedem esses estudantes de ler com proficiência um texto foi confirmada.

Assim, fez-se necessário a proposição e a aplicação de uma intervenção pedagógica na qual se levou em consideração o uso de estratégias metodológicas que permitiram a esses estudantes conhecer alguns recursos linguísticos usados na construção de sentido do texto, especificamente no uso e funções dos advérbios.

Assim, o que justifica e torna importante este estudo é o fato de ele possibilitar a reflexão sobre as diversas estratégias para a produção de leitura, especificamente quanto aos valores semânticos dos advérbios na construção do sentido do texto; o trabalho foi relevante, uma vez que oportunizou a esses estudantes o desenvolvimento de habilidades que os tornaram leitores mais eficientes.

Espera-se que as proposições e estratégias apresentadas nesta pesquisa contribuam de maneira positiva para reflexões sobre os inúmeros desafios que permeiam o universo da leitura. E, de acordo com Cagliari (1997), se a escola não conseguir oferecer conteúdo algum ao estudante, mas ensiná-lo a ler com eficiência, terá cumprido significativamente seu objetivo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUSUBEL, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune Stratton. (Apud Solé 2012).
- BAKHTIN, Mikahail ([1952-53]/1979). **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikahail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1992.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BEUHL, D. (2009). **Classroom Strategies for Interactive Learning**. Newark: International Reading Association.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **O leitor: coenunciador do texto**. In: polifonia Nº1 Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, p. 85 a 90.
- BORTONI, Stella Maris Ricardo e Machado, Veruska Ribeiro. **Os Doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito**. Capítulo 4. Negligencia na mediação do professor no trabalho da leitura. Thaís de Oliveira e Renata Antunes. São Paulo: Editora Parábola, 2013.
- BORTONI, Stella Maris Ricardo. **Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 6.^a edição.
- BRAGA, Rubem. **200 Crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 229-230.
- BRONCKAT, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKAT, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. 2.^a reimpressão. São Paulo: EDUC, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a science of text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge of Society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- Cafiero, D., COSCARELLI, C. V. (2012). **Ler e ensinar a ler**. In. COSCARELLI, C. V. (org.) *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Veredas: Belo Horizonte.

COIRO, J., DOBLER, E. (2007). Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*. Vol. 42, n. 2, abril, maio, junho, p. 214-257.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1997.

CASTILHO, Ataliba; CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores In: ILARI, R.: **Gramática do português falado**. São Paulo: Unicamp, 1992, p. 213-260.

CASTILHO, Ataliba; CASTILHO, Célia. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: ILARI, Rodolfo. (Org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. Unicamp/FAPESP, 1996, v. 1.

CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

QUEIROZ, Rachel de. Cenas brasileiras In Coleção **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1995.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 7º ano. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

CHAFE, Wallace (1987b). Cognitive constraint on information flow. (Apud Castilho (2016).

CUNHA/CINTRA, Luís Felipe Lindley (1985). **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Apud Castilho (2016).

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

Elenco de cronistas modernos. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. Disponível em: <<http://joaosilvaeducarpraserfeliz.blogspot.com.br/2012/03/19-cronicas-interessantes-para.html>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

Disponível em: <https://parabolablog.com.br/index.php/blogs/o-ensino-da-leitura> < Acesso em > 14 de fev. 2018

Autora: **Carla Viana Coscarelli** (Professora da Faculdade de Letras da UFMG. Licenciada em letras, mestra e doutora em estudos linguísticos pela UFMG. Pós-doutorado em ciências cognitivas pela University of California e em educação pela University of Rhode Island, Kingston).

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard La Gravenese. EUA: Fox Filmes do Brasil, 2007. 1 DVD (126 min.). Tradução de: Freedom Writers.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FUGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313250>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado:** níveis de análise linguística. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso "ensinar" letramento?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LABOV, W Sociolinguistic Patterns. Filadélfia: Pennsylvania University Press, 1972a.

LABOV, W Language in the Inner City Filadélfia : Pennsylvania University Press, 1972b.

PALINCSAR, A S.; BROWN, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and instruction, 1, (2), p. 117 a 175. Apud Solé (2012).

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: contexto, 1997, 124 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. São Paulo: Editora Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem.** 6.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **A revolução informática e os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual – **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 edição. – São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Estratégia de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção do sentido.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual: **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: SAGRA – D.C. LUZZATTO Editores, 1996.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significado e mídias. **Revista trabalhos em linguística aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, 2010.

MARCURSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOUNIN, G. (1970). **História da linguística: das origens do séc. XX**. Porto: Despertar. Apud Marcuschi (2008).

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PROEB **Programa de avaliação da rede pública de educação básica revista pedagógica**. (2014).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

SABINO, Fernando. **A mulher do vizinho**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

SANT' ANNA, Affonso Romano. **Porta de colégio e outras crônicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999. p.9-11.

SANTAELLA, Lúcia e Winfried Noth. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Editora Hacker, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Língua portuguesa. **CBC. Currículo Básico Comum**. Anos Finais. Ciclos: intermediário e da Consolidação. (2008) Revisão: 2014.

SOLÉ, I (1987). **L' ensenyament de la comprensió lectora**. Barcelona: CEAC. (Apud Solé 2012).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: 6ª ed., reimpressão, 2012.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. São Paulo: Artmed, 2003.

TOVANI, C. (2004). **Do I Really Have to Teach Reading?** Content Comprehension, Grades 6-12. Portland: Stenhouse Publishers.

APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA**Estudante:** _____**Professora:** Cassilmara Rejane da Rocha**Leia o texto atentamente e responda às questões:*****A arte de ser avó****Rachel de Queiroz*

Netos são como heranças: você os ganha sem merecer. Sem ter feito nada para isso, de repente lhe caem do céu. É como dizem os ingleses, um ato de Deus. Sem se passarem as penas do amor, sem os compromissos do matrimônio, sem as dores da maternidade. E não se trata de um filho apenas suposto, como o filho adotado: o neto é realmente o sangue do seu sangue, filho de filho, mais filho que o filho mesmo...

Quarenta anos, quarenta e cinco... Você sente, obscuramente, nos seus ossos, que o tempo passou mais depressa do que esperava. Não lhe incomoda envelhecer, é claro. A velhice tem suas alegrias, as suas compensações - todos dizem isso, embora você, pessoalmente, ainda não as tenha descoberto - mas acredita.

Todavia, também obscuramente, também sentida nos seus ossos, às vezes lhe dá aquela nostalgia da mocidade. Não de amores nem de paixões: a doçura da meia-idade não lhe exige essas efervescências. A saudade é de alguma coisa que você tinha e lhe fugiu sutilmente junto com a mocidade. Bracinhos de criança no seu pescoço. Choro de criança. O tumulto da presença infantil ao seu redor. Meu Deus, para onde foram as suas crianças? Naqueles adultos cheios de problemas que hoje são os filhos, que têm sogro e sogra, cônjuge, emprego, apartamento a prestações, você não encontra de modo nenhum as suas crianças perdidas. São homens e mulheres - não são mais aqueles que você recorda.

E então, um belo dia, sem que lhe fosse imposta nenhuma das agonias da gestação ou do parto, o doutor lhe põe nos braços um menino. Completamente grátis - nisso é que está a maravilha. Sem dores, sem choros, aquela criancinha da sua raça, da qual você morria de saudades, símbolo ou penhor da mocidade perdida. Pois aquela criancinha, longe de ser um estranho, é um menino seu que lhe é "devolvido". E o espantoso é que todos lhe reconhecem o seu direito de o amar com extravagância; ao contrário, causaria escândalo e decepção se você não o acolhesse imediatamente com todo aquele amor recalcado que há anos se acumulava, desdenhado, no seu coração.

Sim, tenho certeza de que a vida nos dá os netos para nos compensar de todas as mutilações trazidas pela velhice. São amores novos, profundos e felizes, que vêm ocupar aquele lugar vazio, nostálgico, deixados pelos arroubos juvenis.

[...]

E quando você vai embalar o menino e ele, tonto de sono, abre um olho, lhe reconhece, sorri e diz: "Vó!", seu coração estala de felicidade, como pão ao forno. [...]

Até as coisas negativas se viram em alegrias quando se intrometem entre avó e neto: o bibelô de estimação que se quebrou porque o menininho - involuntariamente! - bateu com a bola nele. Está quebrado e remendado, mas enriquecido com preciosas recordações: os cacos na mãozinha, os olhos arregalados, o beijo pronto para o choro; e depois o sorriso malandro e aliviado porque "ninguém" se zangou, o culpado foi a bola mesmo, não foi, Vó? Era um simples boneco que custou caro. Hoje é relíquia: não tem dinheiro que pague...

Fonte: Elenco de cronistas modernos. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio. Disponível em: <<http://joaosilvaeducarpraserfeliz.blogspot.com.br/2012/03/19-chronicas-interessantes-para.html>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

Atividade de compreensão e interpretação:

1. A partir do título do texto, pode-se inferir sobre o assunto que será abordado. Justifique.

2. Na frase "o neto é realmente o sangue do seu sangue [...]", a palavra sublinhada está a serviço da argumentatividade do texto. Qual o sentido apresentado pela palavra realmente?

3. Observe: "você sente **obscuramente**, nos seus ossos, que o tempo passou mais depressa do que esperava." O advérbio obscuramente, utilizado no texto, revela o estado psicológico do locutor diante da inusitada situação de ser avó. A circunstância apresentada pelo advérbio é de:

- a) () Tempo
b) () Afirmação

- c) () Dúvida
d) () Negação

e) () Modo

4. Na frase "A saudade é de alguma coisa que você tinha e lhe fugiu **sutilmente** junto com a mocidade.", a palavra em negrito indica que tipo de circunstância, nesse trecho do texto?

5. Seguindo o processo de construção de sentidos, a voz presente no texto faz uso de mais um modalizador argumentativo (advérbio). Há determinado advérbio que é usado para comprovar sua defesa e seu sentimentalismo com a relação afetiva que se estabelece com o novo integrante da família. Identifique-o.

6. No trecho "o bibelô de estimação que se quebrou por que o menino**voluntariamente!** – bateu a porta nele". A palavra em negrito indica que o menino quebrou o bibelô de estimação:

- a) () Propositalmente
- b) () Intencionalmente
- c) () Bruscamente
- d) () Espontaneamente
- e) () Involuntariamente

7. Segundo o que você acabou de ler, o neto teria quebrado o bibelô da avó voluntariamente? Justifique com trechos do próprio texto se possível.

8. Através dos argumentos utilizados no texto, percebe-se que o enunciador não deseja apenas narrar o fato de ser avó, mas, sobretudo descrever e convencer o seu interlocutor a respeito de seus mais íntimos sentimentos com a chegada do neto. Localize dois argumentos que comprove essa afirmativa.

9. "A arte de ser avó" é confirmada ou refutada no desfecho textual? Justifique, utilizando seus argumentos.

10. Partindo da leitura e análise semântica do texto, "a arte de ser avó", pode-se formular uma conclusão plausível para justificar a função dos modalizadores adverbiais na construção do texto. Elabore um parágrafo argumentativo para responder à pergunta acima.

Atividades elaboradas pela professora pesquisadora.

APÊNDICE B – PROPOSTA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

1.º Passo: Motivação - Assistir ao filme: “Escritores da liberdade” (2 hs/a)

Título Original: Freedom Writers

Elenco: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April L. Hernandez

Direção: Richard La Gravenese

Gênero: Drama

Estreia: 2007

O filme "**Escritores da Liberdade**" (Freedom Writers, EUA, 2007), baseado em uma história real, aborda de maneira comovente os desafios da educação, em especial num contexto socioeconômico problemático.



Disponível em <www.laprev.ufscar.br/sinopse-filmes/escritores-da-liberdade> Acesso em 03/07/2017.

A escolha do filme não aconteceu de forma aleatória, pois a turma pesquisada apresenta muitos problemas sociais, e a escolha foi tentar fazer com que esses estudantes se identificassem com alguns problemas apresentados no filme, sendo a maioria oriunda de famílias desestruturadas e com visíveis lacunas no processo de leitura eficiente. Devido ao grande desinteresse dos alunos em participar da pesquisa, foi necessário proporcionar esse momento motivador oportunizando interação entre a professora-pesquisadora e a turma.

A temática do filme é muito interessante, uma vez que a protagonista Erin Grwell, uma professora muito dedicada, incentiva e promove a leitura de livros literários para uma turma (onde cada um dos alunos traz consigo, terríveis histórias de crimes, assassinatos, violências verbais, físicas do meio social em que viviam) estigmatizada do colégio Wilson.

A professora recém-formada iniciou a proposta de leitura com o Diário de Anne Frank, uma história universal que relata o Holocausto, porém a protagonista se vê sozinha nesse projeto, já que a supervisora do colégio não autoriza o empréstimo de livros literários para seus alunos. Erin, não desiste, faz inúmeras dinâmicas, dentre elas propôs a escrita de um diário, onde pudessem relatar o que quisessem (passado, presente ou futuro) sobre suas experiências com a vida real deles.

Como a escola não ofereceu o apoio que ela precisava para desenvolver o projeto, a professora arrumou um segundo emprego para que ela pudesse custear as despesas com a compra de livros literários para sua turma do segundo ano, dedicou tanto a sua vida profissional arrumando um terceiro emprego, que acabou comprometendo sua vida pessoal, o que acarretou em divórcio. Nem mesmo com a vida pessoal comprometida, a personagem não deixou de lado seu projeto com a "problemática turma", pediu ajuda seu pai para que pudesse realizar uma visita ao museu com os alunos, já que nenhum deles conhecia um museu, o contato que eles tinham fora da escola era a vida do crime e das drogas. Apesar de não concordar muito com as ideias de sua filha, resolve apoiar.

O título do filme se justifica, pois a protagonista alcança o objetivo com que àqueles alunos estigmatizados pelo sistema educacional, conseguem se valer do grito de liberdade, através da publicação do livro: "Diário dos Escritores da Liberdade".

2.º Passo: Após assistirem ao filme, promover um debate com a turma, partindo das seguintes perguntas:

- Qual o assunto retratado no filme "Escritores da Liberdade"?
- Você concorda com as maneiras como os alunos se comportavam no início da trama?
- Seria possível, na realidade, uma professora influenciar decisivamente a vida de seus alunos assim como acontece no filme?
- Qual era o possível propósito da professora quando pediu aos alunos a escrita do diário.
-

APÊNDICE C – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:

3.º Passo: Revisando sobre a categoria dos advérbios (1 h/a)

Categorização do Advérbio

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de **advérbios**. Assim:

Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal. Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, à uma hora, de fome, à mesa), nós chamamos de locuções adverbiais. Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com seu valor semântico, isto é com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Tempo	Hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, na semana passada, daqui a dois anos, numa tarde, Às vezes, de vez em quando, cedo, etc.
Lugar	Aqui, ali, acolá, na esquina, em casa, no estádio, no meio da rua, etc.
Modo	Devagar, rápido, com cuidado, mal, melhor, pior, bem e quase todos os advérbios terminados em mente em -mente- (regularmente, gradativamente, vagarosamente, etc.)

Intensidade	Muito, pouco, bem, tão, tanto, bastante, quase, mais, etc.)
Afirmação	Sim, realmente, certamente, etc.
Negação	Não, nem.
Dúvida	Talvez, possivelmente, provavelmente, acaso, quem sabe, etc.
Meio ou instrumento	Cortar à faca , escrever à mão , bater com uma flor , viajar de avião , andar a pé .

Eis alguns dos valores semânticos dos advérbios e locuções adverbiais.

Elaborado pela professora pesquisadora com base em CEREJA, Willian e COLCHAR, Thereza. Português Linguagens, 7.º ano, 9.ª edição reformulada. São Paulo: editora, 2015.

OBS.: O advérbio também acompanha os nomes, embora o papel essencial do advérbio seja modificar os verbos, excepcionalmente ele pode acompanhar categorias tais como os substantivos, o adjetivo e o próprio advérbio, atribuindo-lhes intensidade. Veja:

Ex: Ela já é **quase** uma mulher. → Substantivo



Advérbio de intensidade

Ex: Elas ficaram **muito** *satisfeitas*. → Adjetivo



Advérbio de intensidade

Ex: Ele ficou **tão** perto de mim, que *estremeci*. → Verbo



Advérbio de intensidade

APÊNDICE D – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523– Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	--

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:

4.º Passo- Texto: "Os Jornais" – Rubem Braga (2h/a)

O jornal é um importante meio de comunicação que faz uso dos fatos, dos acontecimentos, para manter seu público leitor bem informado. O texto a seguir comenta o critério de escolha das notícias publicadas. (2h /a)



Imagem: Café com Notícia (acesso em 03/07/201).

OS JORNAIS

Rubem Braga

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que esta lendo e diz:

-Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastre e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história desse crime. "Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz"... Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim:

Anteontem, cerca das 21 horas, na Rua Arlinda, no Meier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: "Meu amor", ao que ele retorquiu: "Deolinda". Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7 h 45 min. da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra da propriedade do casal.

A impressão que a gente tem, lendo os jornais_ continuou meu amigo_, é que "lar" é um local destinado principalmente à prática de "uxoricídio". E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

"Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à Rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar "Flor Mineira" à Rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir as rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes.

Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens que terminou com intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram

do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo D. Maria, sogra do comerciante Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegando a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada."

E meu amigo:

_ Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal que ninguém se lembra: a vida...

BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. Rio de Janeiro, Record, 2008.p. 229-230.

Nota sobre o autor:

Rubem Braga, um dos grandes cronistas brasileiros, conhecido por sua prosa poética, nasceu no Espírito Santo, em 1913, e faleceu em 1990. Formado em Direito, dedicou-se ao jornalismo, tendo trabalhado em vários jornais e revistas. Entre os livros que reúnem suas crônicas estão "O Conde e o passarinho; A cidade e a roça; A borboleta amarela; A traição das elegantes; e Ai de ti, Copacabana".

Vocabulário

-  surto = aparecimento repentino
-  culminar = chegar ao auge
-  uxoricídio = assassinato da própria esposa
-  libação = ato de beber
-  alegar = citar, apresentar
-  referido = citado, mencionado
-  banal = corriqueiro, comum

Atividade sobre o texto "Os jornais"

1. Identifique o gênero do texto lido e suas principais características.

2. A partir do título do texto, pode-se inferir sobre o assunto que será abordado. Justifique a afirmativa.

3. Na frase "Meu amigo lança fora **alegremente** o jornal que esta lendo e diz", a palavra sublinhada está a serviço da argumentatividade do texto. Observe que na segunda linha "- Chega! Houve um desastre de trem na França um acidente de mina na Inglaterra um surto de peste na Índia". Pode-se dizer o autor foi incoerente em suas colocações?

4. A personagem protagonista acredita que o mundo é, de fato, como os jornais noticiam? Apresente um trecho do texto que comprove sua resposta.

5. Observe esse trecho do texto acima "Durante os três primeiros anos o casal viveu **imensamente** feliz..." a palavra em negrito expressa circunstância de:

- a) () Tempo
- b) () Dúvida
- c) () Intensidade
- d) () Afirmação
- e) () Modo

6. Volte à questão anterior e observe a afirmação que está entre aspas. Segundo o autor do texto, esse tipo de notícia não interessa a nenhum jornal. O que provavelmente aconteceria se um jornal publicasse notícias dessa natureza?

7. Os dois períodos do texto utilizam o modalizador adverbial a serviço da construção de sentido do texto. Explique o sentido que esses modalizadores conferem em cada um dos trechos.

a) "Meu amigo lança fora **alegremente** o jornal que está lendo" [...]

b) [...] "aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la **alegremente** dando-lhe beijos na garganta e na face culminando em um beijo na orelha esquerda".

c) [...] "o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar **alegremente**, cantarolando sambas".

8. Ainda com relação à questão anterior, elabore uma conclusão plausível para o uso dos modalizadores em negrito e consequentemente as circunstâncias expressa por eles.

9. Observe a frase: [...] "antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado". O que se pode inferir sobre uma pessoa estar **visivelmente alcoolizado**?

APÊNDICE E – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:



Disponível em <<http://www.istockphoto.com/br/fotos/bola-de-futebol>> Acesso em 03/07/2017.

A BOLA

Luís Fernando Veríssimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentiria ao ganhar a sua primeira bola do pai. Um número 5 sem tento oficial, de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembalhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, a procura de alguma coisa.

- Como é que liga? – perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros - Não precisa manual de instrução.

- Então o que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um vídeo – game. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma blip eletrônico na tela ao mesmo tempo em que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

MACHADO, Ana Maria. Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetivo 200

Nota sobre o autor

Luís Fernando Veríssimo é um autor brasileiro conhecido pela qualidade de suas crônicas humorísticas e contos. Com mais de 60 títulos publicados; também é músico, tradutor, jornalista e roteirista.

Nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, dia 26 de setembro de 1936. Filho do consagrado escritor Érico Veríssimo e de Mafalda Halfen Volpe. A família mudou-se para os Estados Unidos em 1941, onde iniciou seus estudos em São Francisco e Los Angeles.

Durante a adolescência estudou no Roosevelt High School, em Washington. Nessa época interessou-se por jazz e teve aulas de saxofone. Em 1956 retornou ao Brasil e trabalhou no departamento de arte da Editora Globo em Porto Alegre. Em 1960 integrou o conjunto musical "Renato e seu sexteto". Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como tradutor e redator publicitário. Em 1963 casou-se com Lúcia Helena Massa, com quem teve três filhos. Retorna para Porto Alegre em 1967 como revisor no jornal "Zero Hora", onde conquistou sua própria coluna diária em 1969. No mesmo ano produz textos para a agência MPM Propaganda. No período entre 1970 e 1975 trabalhou no jornal "Folha da Manhã" escrevendo sobre música, cinema, política e esporte. Os textos consolidam seu gênero bem humorado na abordagem dos diversos assuntos.

Disponível em <www.infoescola.com/literatura/luis-fernando-verissimo> Acesso em 03/07/2017.

Atividade do texto "A Bola"

1. Identifique o fato que deu origem ao texto.

2. O pai do menino justifica o motivo da escolha do presente. Volte ao texto e escreva tal justificativa nas linhas abaixo.

3. Elabore possíveis hipóteses para justificar pergunta do filho "Como é que liga"?

4. Observe o seguinte trecho "que os tempos são decididamente outros" qual o sentido uso do advérbio **decididamente** no trecho lido?

5. Explique o sentido que os advérbios destacados conferem ao texto.

a) (...) "ao mesmo tempo em que tentavam se destruir **mutuamente**".

b) Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé como **antigamente** e chamar o garoto.

c) O pai segurou a bola com as mãos e cheirou tentando recapturar **mentalmente** o cheiro do coro.

6. Volte à questão anterior e indique circunstâncias expressa respectivamente pelos advérbios.

a) () tempo, modo, lugar

b) () lugar, tempo, modo

c) () modo, modo, tempo

d) () modo, tempo, modo

7. O texto faz uma crítica a respeito de uma geração de crianças e adolescentes que nasceram em "era digital". A partir das construções textuais é possível descrever o perfil do garoto que ganhou o presente. Elabore um parágrafo descritivo traçando esse perfil.

8. No trecho: "A bola cheirava a nada". Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia pensou. Mas em inglês para a garotada se interessar. Pelo desfecho do texto, analise a reação do filho diante do presente?

Atividades elaboradas pela professora pesquisadora.

APÊNDICE F – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:

6.º Passo: Texto "A última crônica" Fernando Sabino (2h/a)



Desenhos animados felizes (retrato de família acesso em 03/07/2017).

A ÚLTIMA CRÔNICA

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico.

Nesta perseguição do acidental, quer um flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então, um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim, um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno da mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo a mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que, discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. Ao meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou a sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno da mesa um pequeno ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..."

Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo, limpa o farelo de bolo que lhe cai no colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

SABINO, Fernando. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980.

Nota sobre o autor:

Fernando Sabino (1923-2004) foi um escritor, jornalista e editor brasileiro. Foi considerado um dos mais importantes cronistas brasileiros. Fernando Tavares Sabino nasceu em Belo Horizonte, no dia 12 de outubro de 1923. Com 13 anos, escreveu seu primeiro texto, para a revista da Secretaria de Segurança de Minas Gerais. Com 15 anos torna-se colaborador regular das revistas *Alterosa* e *Belo Horizonte*, onde publica artigos, contos e crônicas. Em 1941 ingressa na Faculdade de Direito de Minas Gerais. Em 1941 publica seu primeiro livro de contos "Os Grilos Não Cantam Mais". Fernando Sabino muda-se para o Rio de Janeiro, em 1944, onde em 1946 conclui o curso na Faculdade Nacional de Direito. Nesse mesmo ano, vai para Nova Iorque, trabalha no Escritório Comercial do Brasil e posteriormente no Consulado Brasileiro. Durante esse período envia crônicas para o diário carioca, *O Jornal*. Em 1948 retorna ao Brasil.

Em 1960 passa a colaborar com o *Jornal do Brasil*. Publica "O Homem Nu" (1960) e "A Mulher do Vizinho" (1962), que recebeu o prêmio Fernando Chinaglia do Pen Clube do Brasil. Nesse mesmo ano, junto com Rubem Braga, inaugura a "Editora do Autor". Em 1971, em parceria com David Neves, começa a organizar uma série de documentários sobre escritores brasileiros, que é lançada em 2006, em curtas e DVD.

Em 1979, depois de 23 anos, quando começou a obra, publica "O Grande Mentecapto", que lhe rendeu o Prêmio Jabuti e foi adaptado para o cinema e teatro. Em 1999 recebeu o Prêmio Machado de Assis, Pelo Conjunto da Obra. Fernando Sabino faleceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de outubro de 2004.

Atividade sobre o texto: "A última crônica"

1. O texto é narrado por um narrador em primeira pessoa (personagem) ou terceira pessoa narrador (observador) ? Justifique a resposta com um trecho da crônica.

2. Um fato corriqueiro considerado banal chama a atenção do escritor que observa tudo atentamente. Transcreva o fato nas linhas abaixo.

3. A família entra no botequim, por um motivo especial. Que fato do texto confirma essa afirmação?

4. No seguinte trecho, observe os termos em negrito: "A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, **vagamente ansiosa**, como se aguardasse a aprovação do garçom". Que sentido os termo negritados representam na construção de sentido do texto?

5. Levando em consideração que os modalizadores adverbiais expressam circunstâncias das mais variadas, faça associações das circunstâncias expressa por eles nas construções abaixo:

❖ A. (I) **Circunstância de modo**

❖ B. (II) **Circunstância de finalidade**

❖ C. (III) Circunstância tempo

- a) () "O pai, depois de contar o dinheiro que **discretamente** retirou do bolso".
- b) () "São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta **caprichosamente** na fatia do bolo".
- c) () "**Imediatamente** põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..."
- d) () "A negrinha agarra **finalmente** o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo".
- e) () ". O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer **intimamente** do sucesso da celebração".

6. Com base na questão anterior, elabore uma conclusão para os advérbios terminados em "mente".

Atividades elaboradas pela professora pesquisadora.

APÊNDICE G – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:

7.º Passo: Texto- Porta de colégio - Affonso Romano de Sant'Anna (2hs/a)

Às vezes quando olhamos a nossa volta, cercados de amigos queridos, temos a sensação de que aquele momento é eterno e que nada poderá mudar o rumo de nossas vidas. Mas será mesmo? O que será que a vida prepara para cada um de nós?

PORTA DE COLÉGIO

Affonso Romano de Sant'Anna

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isso, parei como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. [...] Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos

cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em publico: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias. Onde estarão esses meninos e meninas dentro 10 ou 20 anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar por informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer se médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão a parte do dia levando os filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar. [...]

A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um ou outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a 10 anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará todos da turma para fazer uma festa rememorativa? [...]

Aquele ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contatava-lhes as últimas estórias de carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudesse lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente às vezes pode modificá-lo.

Vocabulário

-  diretório = grupo dirigente de uma associação pública ou política
-  ONU = Organização das Nações Unidas
-  rito = regras e convenções que regem determinadas situações ou relações sociais
-  tocante = comovente, enternecedor

Nota sobre o autor:

Affonso Romano de Sant'Anna nasceu em 1937, em Belo Horizonte (MG). cursou Letras e seguiu a carreira de professor. Lecionou Literatura Brasileira em Universidades do Brasil e do Exterior e publicou livros teóricos sobre Literatura. Foi também Jornalista e diretor da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Como escritor, começou a ganhar notoriedade com a obra "Que País é este"? Publicado em 1980. Sua produção literária incluiu poemas, crônicas e romances.

SANT' ANNA, Affonso Romano de. Porta de colégio e outras crônicas. São Paulo. Editora Ática. 1999. p. 9-11 In.: CEREJA, Willian e COLCHAR, Thereza. Português Linguagens, 8º ano.

Atividades sobre o texto "Porta de colégio"

1. A partir do título é possível inferir sobre o assunto que será tratado? Justifique.

2. No primeiro parágrafo o autor associa a porta de colégio com a porta da própria vida, banal. A partir da leitura e a inferência de sentido, elabore um parágrafo argumentativo para justificar essa associação.

3. No trecho "Aqui e ali um casal de colegiais abraçados, **completamente** dedicados ao beijo". O uso do modalizador adverbial em negrito está a favor da argumentatividade textual. Baseado nesta afirmação aponte a circunstância que se pode inferir através do seu uso.

4. Analise as afirmações "A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas **provavelmente** um ou outro ficará nas rodovias", o uso do modalizador adverbial sugere circunstância de:

- a) () certeza
- b) () modo
- c) () lugar
- d) () negação
- e) () dúvida

5. Ao observar uma porta de colégio, o narrador faz possíveis previsões para os adolescentes. Pode-se dizer que são previsões negativas ou positivas, comprove sua resposta com trechos do texto.

6. O narrador que a tudo observa, vê adolescentes que se preparam para entrar pela porta da vida. Argumente através de hipóteses convincentes para indicar que os adolescentes "ainda não entraram na vida", na sua concepção o que significa entrar na vida?

7. Segundo o texto acima, existe possibilidade para o adolescente mudar seu futuro?

8. Volte ao último parágrafo e identifique que sentimentos o narrador externaliza por aqueles adolescentes observados?

9. Comprove sua resposta da questão anterior com uma passagem do texto.

10. Explique o seguinte trecho: "aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma enquanto estão na porta da vida e do colégio".

Atividades elaboradas pela professora pesquisadora.

APÊNDICE H – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:

8.º Passo: Texto: "Amor" - Raquel de Queiroz - (2hs/a)

AMOR

Rachel de Queiroz

Outro dia liguei o rádio e ouvi que faziam um concurso entre os ouvintes procurando uma definição para amor. As respostas eram muito ruins, até dava para se pensar que nem ouvintes nem locutores entendiam nada de amor realmente; o lugar-comum é mesmo o refúgio universal, que livra de pensar e dá, a quem o usa, a impressão de que mergulha a colher na gamela da sabedoria coletiva e comunga das verdades eternas. O que, aliás, pode ser verdade.

Mas a ideia de definição me ficou na cabeça e resolvi perguntar por minha conta. Tive muitas respostas. A impressão geral que me ficou do inquérito é que de amor entendem mais os velhos do que os moços, ao contrário do que seria de imaginar. E menos os profissionais que os amadores __ digo os amadores da arte de viver, propriamente, e os profissionais do ensino da vida. Vamos ver:

Dona Alda, que já fez bodas de ouro, diz que o amor é principalmente paciência. Indaguei: e tolerância? Ela disse que tolerância é apenas paciência com um pouco de antipatia. E

diz que amor é também companhia e amizade. E saudade? [...] Não. Afinal, o amor não vai embora. Apenas envelhece, como a gente.

A jovem recém-casada me diz que o amor é principalmente materialismo. Todos os sonhos das meninas estão errados. Aquelas coisas que se lêem nos livros da Coleção das Moças, aqueles devaneios e idealismos e renúncias e purezas, está tudo errado. Quando a gente casa, é que vê que o amor não passa de materialismo. [...]

Um senhor quarentão, bem casado, pai de filhos: "Amor, como se entende em geral, é coisa da juventude. Depois de certa idade, amor é mais costume. É verdade que tem a paixão com seus perigos. Mas você falou em amor e não em paixão, não foi?" __ E de paixão, que me diz? __ Aí ele se fecha em copas. "Deixo isso para os jovens. Velhote apaixonado é fogo. E eu não passo de um pai de família."

A mãe da família desse senhor: "Amor? Bem, tem amor de noiva, que é quase só castelos e tolices. Tem o de jovem casada, que é também muita tolice __ mas sem castelos. Complicado com ciúme, etc., mas já inclui algum elemento mais sério. E tem o amor do casamento, que é a realidade da vida puxada a dois. Agora, o amor de mãe... Você perguntou também o amor de mãe?"

Respondi energicamente que não: amor de mãe, não. Quero saber só de amor de homem com mulher, amor propriamente dito.

Diz o solteiro, quase quarentão, que se imagina irresistível e incansável: "Amor é perigo. Só é bom com mulher sem compromissos. [...] O melhor é amor forte e curto, que embriaga enquanto dura e não tem tempo para se complicar. Aquela história de marinheiro com um amor em cada porto tem o seu brilho, tem o seu brilho".

O pastor protestante diz que o amor é sublimar a atração entre os dois seres, é atingir a mais alta e pura das emoções. Não confundir amor com sexo! [...]

Já o padre católico não elimina o sexo do amor. Explica que, pelo contrário, o sexo, no amor, é tão importante como os seus demais componentes __ o altruísmo, a fidelidade, a capacidade de sacrifício, a ausência do egoísmo. E é tão importante que, para santificar o amor

sexual __ o amor conjugal __, a igreja o põe sob a guarda de um sacramento, o santo matrimônio. E ante a pergunta: se tudo é assim tão santo, por que os padres não casam? O padre velho não se importa com a impertinência, sorri: "Nós nos demos a um amor mais alto. Casamento, para nós, seria pior que bigamia"...

E por último tem a matrona sossegada que explica: "Amor? Amor é uma coisa que dói dentro do peito. Dói devagarinho, quentinho, confortável. É a mão que vem da cama vizinha, de noite, e segura na sua, adormecida. E você prefere ficar com o braço gelado e dormente a puxar a sua mão e cortar aquele contato. Tão precioso ele é. Amor é ter medo __ medo de quase tudo __ da morte, da doença, do desencontro, da fadiga, do costume, das novidades. Amor pode ser uma rosa e pode ser um bife, um beijo, uma colher de xarope. Mas o que o amor é, principalmente, são duas pessoas neste mundo".

QUEIROZ, Rachel de. "Cenas brasileiras" In: Coleção "Para gostar de ler". São Paulo, Ática, 1995.

Atividade sobre o texto: "Amor" Raquel de Queiroz

1. Que expectativas é possível se criar a partir do título do texto?

2. Identifique o gênero textual do texto acima.

3. Que tipo de narrador está presente no texto? Justifique copiando um trecho que comprove sua resposta.

4. Observe o seguinte trecho do texto "As respostas eram muito ruins, até dava para se pensar que nem ouvintes nem locutores entendiam nada de amor **realmente**". Que sentido pode-se construir sobre o sentido da palavra realmente no texto lido?

5. No trecho "digo os amadores da arte de viver, **propriamente**, e os profissionais do ensino da vida". A circunstância expressa por esse modalizador argumentativo destacado é de:

- a) () Tempo
- b) () Afirmação
- c) () Modo
- d) () Intensidade

6. Justifique sua resposta da questão anterior.

7. A jovem recém-casada me diz que o amor é **principalmente** materialismo. O Advérbio principalmente indica um sentido bem expressivo na construção textual. Elabore um parágrafo argumentativo justificando o uso desse advérbio para definição do amor.

8. Leia com atenção "Respondi **energicamente** que não: amor de mãe, não". Releia esse trecho do texto e responda ao que se pede. Se o modalizador argumentativo energicamente fosse retirado do texto, o sentido continuaria o mesmo? Justifique.

9. Quero saber só de amor de homem com mulher, amor **propriamente** dito. O termo em destaque apresenta sentido modificado pela presença da palavra dito. Procure inferir o sentido que o modalizador propriamente incorpora devido à presença da palavra dito?

10. O texto finaliza com a seguinte colocação: "Mas o que o amor é, **principalmente**, são duas pessoas neste mundo". Volte ao texto mais uma vez e faça uma análise, em seguida exponha seus argumentos, confirmando ou refutando a opinião da escritora.

Atividades elaboradas pela professora pesquisadora.

APÊNDICE I – ATIVIDADE INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

	ESCOLA ESTADUAL MESTRA BEZINHA GANDRA Endereço: Rua: Seis, N.º 523 – Bairro Florestal Itamarandiba - MG / Telefone: (38) 3521-13-70 E-mail: escola.217611@educacao.mg.gov.br
---	---

Estudante: _____

Professora: Cassilmara Rejane da Rocha

Leia atentamente o texto para responder às questões:

PISCINA

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando. Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão. Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda acena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe

pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

SABINO, Fernando. A mulher do vizinho. Rio de Janeiro, 1976. Disponível em <contobrasileiro.com.br/piscina-cronica-de-fernando-sabino> Acesso em 10/07/2017.

Resolva as questões abaixo de acordo com texto: "Piscina"

1. A partir da leitura do título é possível fazer inferências sobre o assunto que será abordado? Justifique.

2. Observe o seguinte trecho do texto: "Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d' água na cabeça". O termo em negrito está a serviço da construção de sentido no texto, indicando, uma circunstância de:

- a) () Modo
- b) () Finalidade
- c) () Intensidade
- d) () Lugar
- e) () Tempo

3. Partindo do conteúdo trabalhado sobre o uso dos modalizadores adverbiais que estão a serviço da construção de sentido do texto, pode-se chegar à possível conclusão de que a maioria dos advérbios terminados em mente expressa circunstância de:

- a) () Modo
- b) () Finalidade
- c) () Intensidade
- d) () Lugar
- e) () Tempo

4. Volte ao texto e trace o perfil das duas mulheres apresentadas e também a função social que a água da piscina representa para cada uma delas.

5. De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. A palavra em negrito poderia ser substituída, sem prejuízo de sentido, por:

- a) () Lentamente
- b) () Propositalmente
- c) () Discretamente
- d) () Rapidamente
- e) () Vagarosamente

6. Sabendo que os advérbios são termos que auxiliam na construção de sentido do texto e que expressam diferentes circunstâncias, analise o trecho a seguir:

"Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente". O advérbio em negrito expressa circunstância de:

- a) () Tempo
- b) () Intensidade
- c) () Modo
- d) () Lugar
- e) () Afirmação

7. Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto. O termo em destaque expressa ideia de:

- a) () Modo
- b) () Finalidade
- c) () Lugar

d) () Intensidade

e) () Tempo

8. Analise "a atitude da mulher que praticou o ato de apanhar água da piscina sem pedir permissão". Escreva um parágrafo argumentando sobre o ato do texto descrito abaixo.

"já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata".

9. Observe atentamente e comente o que se pede. "Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão". Analisando tal fato, é possível imaginar qual seria o motivo a mulher iniciou uma cautelosa retirada?

10. Leia com atenção e responda segundo o trecho abaixo:

"Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa". Após analisar o texto, elabore hipóteses para justificar a venda da casa na semana seguinte.

Atividades elaboradas pela professora pesquisadora.

APÊNDICE J – TABELA COM DETALHAMENTO DAS QUESTÕES

Número da questão	Detalhamento da Questão	Número de acertos	Número de erros	Em branco
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

ANEXO A– TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Informação para o (a) pesquisador (a)

Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores de idade ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (Resolução 196 revisada em 2012 – Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil).

Título da pesquisa: O PROCESSO DE LEITURA: Mobilização de estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas.

Instituição promotora: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Pesquisador: Cassilmara Rejane da Rocha Lima.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo: Analisar quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra para mobilizar as estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas necessárias para ler bem um texto (EID) e, tendo em vista tais dificuldades, propor e aplicar, através de projeto de intervenção, ações metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades que permitam a esses alunos a mobilização dessas estratégias de modo a se tornarem leitores hábeis (EII).

2 - Metodologia/procedimentos: O trabalho de pesquisa será realizado nos moldes da metodologia qualitativa de cunho descritivo, por meio de pesquisa-ação. Para identificação dos hábitos de leitura dos sujeitos será aplicado teste diagnóstico e um questionário. A seguir será desenvolvido o plano de ação que contempla atividades práticas de leitura.

3- Justificativa: Na prática docente, ao analisar as formas de leitura dos alunos, foram detectadas várias dificuldades em relação ao domínio da competência leitora, esperada para a idade/série, principalmente, no que se refere à mobilização de estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, o que suscitou a necessidade de investigar e intervir para buscar minimizar essa dificuldade.

4- Benefícios: Desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 9º ano (turma 92) da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra. Pretende-se que os alunos desenvolvam a competência de usar, com proficiência, mecanismos de mobilização de estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, de modo que eles passem a se posicionar como cidadãos críticos e conscientes, compreendendo e interpretando os variados textos que circulam em meio à sociedade, de forma eficaz.

5-Desconfortos e riscos: Espera-se que os alunos demonstrem interesse e participem ativamente durante o desenvolvimento das atividades, entretanto corre-se o risco deles não se interessarem pela pesquisa e se recusarem a participar das atividades propostas.

6-Danos: Não há.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Metodologia qualitativa. Os dados de caracterização dos sujeitos serão coletados via respostas a um questionário e a um diagnóstico de leitura. A intervenção será nos moldes da pesquisa ação com o desenvolvimento de atividades de leitura de artigo de opinião.

8- Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de: a) preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações particularizadas que possam identificar os participantes da pesquisa. Para isso a referência será a turma e os sujeitos identificados pela expressão informante seguida de uma letra: (Informante A), (Informante B), por exemplo.

9- Compensação/indenização: Não prevista já que não há qualquer tipo de risco, dano ou desconforto e nem despesas a serem assumidas pelos alunos sujeitos da pesquisa.

10- Outras informações pertinentes: O levantamento dos dados e o desenvolvimento das ações serão no segundo semestre de 2016. A turma eleita é um 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra, turma pertencente à pesquisadora, professora regente de aulas de Língua Portuguesa, efetiva na referida escola.

Assentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do(a) Professor(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Professor(a) Participante: _____

Escola Estadual Mestra Bezinha Gandra / Itamarandiba - MG, ____ de ____ de 2016.

Cassilmara Rejane da Rocha Lima
Pesquisadora responsável pela pesquisa

_____/_____/2016
Data

Endereço do (a) Pesquisador (a): Rua Lado Carneiro, 643, Bairro Bom Jesus. Itamarandiba – MG. CEP 39670-000

ANEXO B – FICHA SOCIAL

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____

NOME DO ALUNO INFORMANTE: _____

NOME DO APLICADOR DO INSTRUMENTO: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

LOCAL ONDE MORA ATUALMENTE: _____

REGIÃO RURAL OU URBANA? _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTUDOU ATÉ QUE SÉRIE: _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA: _____

PRINCIPAL FONTE DE RENDA DA FAMÍLIA: _____

Fonte: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por LIMA (2016).

ANEXO C – QUESTIONÁRIO 1 /RESPONSÁVEL PELO ALUNO INFORMANTE

1. Você tem hábito de ler?

() sim () não

2. Que tipo de leitura gosta e costuma fazer?

() informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.

3. Você considera importante ler?

() sim () não

Por quê?

4. Você frequenta a biblioteca da escola ou da sua cidade?

() sim () não

5. Gosta de escrever?

() sim () não

6. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre as atividades de leitura, tipos de leitura a serem adotados pela escola?

Elaborado por FROES (2015) e adaptado por LIMA (2016).

ANEXO D – QUESTIONÁRIO 2: PERFIL DO ALUNO

1. Você gosta de ler?

() sim () não

2. Que tipo de leitura gosta e costuma fazer?

() Informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.

3. Você considera importante ler?

() sim () não

Por quê?

4. Você frequenta a biblioteca da sua escola ou da sua cidade?

() sim () não

5. Gosta de escrever?

() sim () não

6. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre as atividades de leitura, tipos de leitura a serem adotados pela sua escola?

Elaborado por FROES (2015) e adaptado por LIMA (2016).