



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
UFRJ

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO FACILITADOR DA COMPREENSÃO DE
TEXTOS**

ALEX SILVA DE SOUZA

RIO DE JANEIRO

2018

ALEX SILVA DE SOUZA

**O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO FACILITADOR DA COMPREENSÃO DE
TEXTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito para a obtenção de título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

Coorientadora Prof^a Dr^a Célia Regina de Barros Mattos

RIO DE JANEIRO

2018

S725c SOUZA, Alex Silva de
O conhecimento prévio como facilitador da
compreensão de textos / Alex Silva de SOUZA. -- Rio
de Janeiro, 2018.
77 f.

Orientadora: Maria Aparecida Lino Pauliukonis.
Coorientadora: Célia Regina de Barros Mattos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2018.

1. Conhecimento Prévio. 2. Gêneros Textuais. 3.
Aprendizagem Significativa. 4. Leitor Competente.
5. Intertextualidade. I. Pauliukonis, Maria
Aparecida Lino, orient. II. Mattos, Célia Regina de
Barros, coorient. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

UFRJ

Professora Dr^a Leonor Werneck dos Santos

UFRJ

Professora Dr^a Amanda Heiderich Marchon

Universidade Cândido Mendes

Professora Dr^a Célia Regina de Barros Mattos (suplente)

UFRJ

Professora Dr^a Cláudia Maria de Sousa Antunes (suplente)

UPE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que tiveram paciência de estarem a meu lado durante todo este percurso, que foi muito trabalhoso, mas muito prazeroso também.

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e ter permitido que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como mestrando.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e a seu corpo docente pela oportunidade de participar desse curso.

À professora Maria Aparecida Lino Pauliukonis pela orientação, apoio e confiança.

À professora Célia Regina de Barros Mattos pela coorientação e por me mostrar um caminho possível que não fosse apenas técnico.

A minha comadre e amiga Ana Flávia Teixeira Vêras pelas orientações domiciliares, pelo suporte no pouco tempo que me coube, pelas suas correções e incentivos.

A minha amiga e colega de profissão Simone Simões Moleiro pelas contribuições e apoio.

Agradeço também a parentes e amigos por compreenderem minhas ausências.

Aos meus pais, minha filha e netos pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A minhas irmãs e sobrinhos que, nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

A meus amigos e companheiros de trabalho e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida, com certeza.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para manter-se e desenvolver-se (Cagliari, 1990)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1. PRESSUPOSTOS DA COGNIÇÃO.....	16
2.2. A FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO.....	18
2.3. PROCESSO DE LEITURA E LETRAMENTO.....	21
2.4. GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE LEITORES.....	25
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
3.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.....	34
3.2. APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	36
3.3. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO.....	55
4. AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO.....	58
4.1. OBJETIVOS DAS PROVAS DA REDE.....	59
4.2. PROVA INTEGRADA: UMA PROPOSTA INTERTEXTUAL E INTERDISCIPLINAR.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
7. ANEXOS.....	68

RESUMO

Esta Dissertação pretende analisar as estratégias de abordagem usadas na elaboração de exercícios, em Cadernos Pedagógicos, adotados pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, no tocante à apresentação ou não de informações prévias facilitadoras para a compreensão textual. Busca-se verificar a ocorrência de valorização do conhecimento prévio do leitor, nas questões propostas para leitura e interpretação de textos. Postula-se que situações de ensino em que são privilegiadas atividades que levam em conta o conhecimento de mundo do sujeito e o aprimoram com novas informações contribuem, de forma efetiva, para a formação de um leitor mais autônomo e competente. Tal proposta toma por base princípios da Linguística Textual e da Linguística Cognitiva que estudam os processos de aquisição da linguagem humana e as estruturas textuais. A população de estudo é formada por alunos de turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano). O recorte temporal selecionado abrange os 3º e 4º bimestres de 2016 e o 1º bimestre de 2017. Parte-se de uma seleção de algumas sequências didáticas, expressas em variados gêneros textuais, estudados nas aulas de Língua Portuguesa. Analisam-se tais questões, observando-se o nível de dificuldade dos alunos, na realização das propostas de estudo do texto, em termos de oferecimento ou não de conhecimentos prévios para facilitação da interpretação dos enunciados. Busca-se verificar que estratégias valorizadoras de conhecimentos do leitor foram usadas na elaboração do material.

Palavras-chave: Conhecimento prévio, gêneros textuais, aprendizagem significativa, leitor competente.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyze approach strategies used in exercise's elaboration, in Pedagogical materials, used by Municipal network of Education of Rio de Janeiro, according to ease previous or not information to textual comprehension. It's sought to verify the previous knowledge valorization from the reader, in proposed questions for reading and text comprehension. It's postulated that teaching situations in which privileged activities that take into account the knowledge of the subject's world in improvement of new situation contributes, in an effective way, to a more autonomous and competent reader. This issue is based on principles of Textual and Cognitive Linguistics which study the process of human language acquisition and textual structures. The study group consist in students from Elementary school segment (7th to 9th grade). The period in which this study was taken consists in the 3rd and 4th bimestrial period of 2017 and the 1st bimestrial period of 2017. It's based in some didactic sequences, expressed in different textual genre, developed through the Portuguese classes. Those questions were analyzed, observing the level of difficult from the students, due to proposal tasks according to the text, in terms of offering or not a previous knowledge to facilitate the interpretation of the statements. Its sought to verify which reader's knowledge-enhancing strategies were used in the material's elaboration.

Key-words: previous knowledge, textual genres, meaning learning, competent reader.

1. INTRODUÇÃO

Os problemas relativos à leitura e à compreensão de texto preocupam docentes de Língua Portuguesa, sendo esse um assunto bastante discutido nos meios acadêmicos, nos corredores das escolas, nas salas de professores e em vários setores da sociedade.

Ainda que, de acordo com a última pesquisa realizada, em 2016, pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), encomendada pelo Instituto Pró-Livro, entidade mantida por instituições como o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), tenha havido crescimento de seis pontos percentuais, no número de leitores no país - indo de 50 para 56% da população brasileira - a realidade é que esses números, ainda, representam um baixo quantitativo, considerando-se a totalidade da população brasileira.

Esse cenário é preocupante e, por conta disso, já existem muitas pesquisas e propostas envolvendo trabalhos de leitura, compreensão e escrita, visando a garantir que os alunos alcancem o máximo de entendimento, de modo a desenvolver autonomia, como leitores de textos de diferentes gêneros.

Entende-se que, ainda, há muito o que se fazer para resolver os problemas relacionados à construção de tais habilidades em nossos estudantes, conforme comprovam provas de proficiência em leitura, como as realizadas internacionalmente pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por exemplo, que é um programa feito de forma conjunta com países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O PISA tem como objetivo a avaliação dos alunos da faixa etária de 15 anos. As provas são realizadas a cada três anos, para verificação de competências ligadas às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A última avaliação do programa, realizada em 2015, demonstrou números alarmantes: o Brasil ficou com a 59ª posição em leitura, entre os 72 países participantes.

Assim, a partir da observação de dados como esses, pensou-se em promover uma investigação técnica acerca dos procedimentos metodológicos usados nos materiais para o ensino de Língua Portuguesa. Selecionou-se como objeto de estudo, os Cadernos Pedagógicos

de Língua Portuguesa da rede pública do Rio de Janeiro. Pretende-se sondar quais as ferramentas educativas e procedimentos pedagógicos estão sendo usados para desenvolver habilidades de leitura e de produção de textos.

Esses cadernos foram adotados, desde 2009, quando a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) instaurou nova política curricular, definindo a adoção de um modelo-padrão de ensino na rede. Assim, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira passaram a ser abordadas, segundo um princípio unificador.

Destaca-se que os Cadernos Pedagógicos são distribuídos, bimestralmente, nas unidades escolares e disponibilizados gratuitamente pela internet, no site do Rioeduca, da própria SME/RJ (<http://www.rioeduca.net>), para livre acesso. Além desse referencial, os professores de Língua Portuguesa da rede podem utilizar ferramentas e materiais diversos em suas práticas diárias, como recursos de mídia, livros didáticos, aulas expositivas e atividades extras propostas no caderno do aluno.

Conforme orienta a secretaria, essa tomada de decisão (adoção de material único) visa a atender às demandas educativas da rede e tem o intuito de oferecer um trabalho voltado para a qualidade do ensino e para os princípios democráticos de acesso ao saber, já que se assegura que todos os discentes do município estudem os mesmos conteúdos definidos como essenciais nos Parâmetros Curriculares de Ensino (PCN, 1997).

O uso dos cadernos se configura, na prática, como uma obrigação, visto que as provas da rede são pautadas nos conteúdos que o material apresenta, ao longo dos bimestres. Apesar dessa indireta obrigatoriedade, a instituição desses materiais se tornou um facilitador para o trabalho docente, já que o professor, uma vez que exista um material pronto, tem mais tempo livre para dedicar a outras atividades e se preparar melhor para as práticas escolares como um todo.

Além disso, também, existe o estabelecimento de descritores de aprendizagem a serem trabalhados em cada ano, e em cada disciplina. Esses descritores correspondem a habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos em termos de aprendizagem. Isso é outro facilitador, porque instrumentaliza o docente, em termos de abordagem técnica do material e o torna mais apto ao exercício pedagógico. Apesar de apresentar um caráter unificador, essa é

uma proposta inovadora, em termos de atendimento educativo, já que se busca proporcionar equidade quanto à aquisição dos saberes.

Tendo em vista o exposto acerca das orientações e diretrizes da Rede Municipal de Ensino do Rio, busca-se sondar se o material adotado nas escolas da rede carioca se pauta por uma abordagem em que os conhecimentos prévios dos alunos são considerados, na elaboração das questões de interpretação de textos pertencentes aos cadernos pedagógicos de Língua Portuguesa. Levantou-se tal questionamento porque se entende que a formação de um leitor competente está relacionada à valorização dos conhecimentos prévios desse sujeito, que deve interagir com a escrita, de modo a extrair significados e usá-los para ampliar sua concepção leitora (Kleiman, 1992).

Um dos motivos que despertou o interesse pela análise desse material é que esses cadernos são o principal recurso utilizado nas aulas, restando muito pouco ou nenhum tempo para outros recursos, como o uso do caderno do aluno e do livro didático, em especial nas escolas situadas em áreas de elevada incidência de interrupções das atividades, ocasionadas pelos constantes conflitos armados, que acabam por reduzir o tempo de estudo e permanência do aluno na escola, como é o caso da unidade em que se realizou a pesquisa.

Na situação em estudo, os alunos participantes são da Escola Municipal Ginásio Olimpíadas Rio 2016, localizada na Nova Holanda, comunidade da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho foi desenvolvido inicialmente com duas turmas do 7º do Ensino Fundamental (1701 e 1703), em 2016, e efetivamente com três turmas, uma de cada ano escolar (7º, 8º e 9º), em 2017. O recorte temporal escolhido se estende dos 3º e 4º bimestres de 2016 até o 1º bimestre de 2017.

A atenção para a análise desse material foi despertada, a partir da observação do rendimento dos alunos nas provas de Língua Portuguesa da rede aplicadas aos sujeitos da pesquisa. As turmas 1701 e 1703 vinham sendo acompanhadas para observação do comportamento dos alunos frente à leitura e às questões de interpretação, em relação à solução da proposta pedagógica dos cadernos. Nesse acompanhamento, o foco era a análise da relação entre conhecimento prévio como facilitador das ações educativas. Uma das estratégias de ação do professor constava de intervenções de reforço e de valorização do conhecimento prévio do aluno. Buscava-se confirmar a tese de que o conhecimento prévio é importante para a compreensão efetiva de textos.

Esse pressuposto foi evidenciado quando as turmas pesquisadas alcançaram melhoria no índice de desempenho na aplicação das avaliações. Essa prova é um dos verificadores usados como mensuração da aquisição de conhecimentos por parte dos educandos. É de praxe, na prefeitura do Rio de Janeiro a aplicação, bimestral, de avaliações do desempenho nas escolas do sistema. Essas verificações têm como objetivo avaliar o rendimento e corrigir possíveis distorções que possam surgir durante o ano letivo em relação ao processo de ensino.

Neste material, usar-se-á a nomenclatura “provas da rede” para as avaliações oficiais elaboradas pela prefeitura, por meio da SME, e “prova integrada” para a modalidade de verificação que é elaborada pela própria escola, por meio de seu corpo técnico. Foi exatamente o resultado das provas de leitura e escrita que despertou a atenção para observação e sondagem das aquisições cognitivas dos alunos em relação à Língua Portuguesa: as turmas acompanhadas em 2016 obtiveram melhoria nos quesitos mensurados nas avaliações Língua Portuguesa Escrita e Língua Portuguesa Leitura, conforme demonstrados na seção Anexos. Assim, buscou-se estudar a estrutura dos cadernos usados com os alunos e observar as estratégias de abordagem do conhecimento prévio do leitor, na elaboração das questões. Escolheram-se como base para estudo o material do 7º ao 9º ano porque são as turmas atendidas na unidade escolar em questão.

O material analisado será apresentado, doravante, como LP 7, LP 8 e LP 9. Tal designação corresponde aos Cadernos Pedagógicos usados pelos alunos dos 7º, 8º e 9º anos, respectivamente. O objetivo geral da pesquisa é analisar como é realizado o trabalho com interpretação de textos, nos Cadernos de Língua Portuguesa das turmas selecionadas, em relação à observação dos conhecimentos prévios dos educandos. Levanta-se a hipótese de que a valorização do conhecimento prévio desempenha papel fundamental para o entendimento da mensagem.

Assim levantam-se os seguintes problemas: o rendimento fica prejudicado quando não se considera o conhecimento de mundo do sujeito? Como o professor pode atuar como mediador na valorização das experiências individuais e coletivas do alunado com vistas à formação de um leitor proficiente?

A fundamentação da presente pesquisa tem como base teórica os estudos da Linguística Cognitivista e Linguística Textual, ciências que têm a língua e o texto como objeto de estudo.

A Linguística Cognitivista é uma ciência que se vale dos conhecimentos de outras áreas como a Psicologia, a Neurologia, a Antropologia, a Sociologia e outras para explicar como ocorre a aquisição e o processamento da fala e o funcionamento da língua.

A Linguística Textual tem como objeto de estudo o texto. Essa ciência aponta que estruturas textuais são formas específicas de linguagem; sendo, portanto, necessária sua observação, dentro do contexto de produção, para o perfeito entendimento da mensagem. Assim, seu objeto de estudo se volta para análise de ocorrências como: ordem dos termos, coesão, referência, entoação das palavras, concordância de tempos verbais e outros aspectos como informatividade, situacionalidade e intenção.

A seleção de autores buscou os estudos mais recentes e nomes relevantes para fundamentação da questão, citando-se entre outros: Koch e Elias (2006), Kleiman (1992), Marcuschi (1998), Santos (2015) e Piaget (1971/1980).

A proposta de ação desenvolvida com o público analisado se constituiu das seguintes etapas: sondagem do desempenho dos alunos, observando-se o nível de dificuldade para elaboração das respostas e verificação do rendimento ao se fornecer ou não orientações para a leitura dos textos, apresentados nos Cadernos Pedagógicos.

Para o estudo em questão, foi selecionada uma sequência de atividades realizadas pelas três turmas. Promoveu-se uma análise desse material, observando-se as estratégias de formulação, a fim de verificar a presença ou não de ferramentas para valorização e instrumentalização do conhecimento prévio do educando.

Traçou-se tal estratégia por se considerar que esses conhecimentos são essenciais para o ato de leitura, tornando-se responsável por estabelecer os diferentes níveis de sentido do texto e propiciar formas de compreensão mais aprofundada de leitura.

Para facilitar a exposição da pesquisa e dos resultados obtidos, dividimos o trabalho em capítulos, que serão sucintamente expostos a seguir: esta introdução que faz a apresentação do trabalho. O capítulo 2 descreve a fundamentação teórica. Nesse ponto, também, se discorre sobre os pressupostos da cognição, a estruturação do conhecimento prévio, o desenvolvimento do processo de leitura e letramento e, ainda, é feita uma correlação entre gêneros textuais e a formação de leitores.

O capítulo seguinte (três) é composto pela metodologia de pesquisa. Nessa parte listam-se os principais autores usados na fundamentação teórica do estudo e descreve-se a aplicação e desenvolvimento das atividades. Finaliza-se o capítulo com uma análise crítica dos cadernos pedagógicos.

O capítulo quatro descreve as formas de avaliação de resultado usado nas escolas do sistema. Essa parte consta das provas usadas pela prefeitura do Rio para mensurar o desempenho dos alunos da rede. Nesse ponto são apresentadas as provas da rede, aquelas que são elaboradas pela prefeitura, e as provas integradas, as que são elaboradas pela própria escola.

Destaca-se aqui que foram os resultados das provas da rede, em 2016, o grande motivador para a realização deste estudo: a aplicação das avaliações demonstrou que os alunos das turmas pesquisadas (1701 e 1703) apresentaram evolução nos índices de rendimento, enquanto que com as demais turmas não ocorreu esse mesmo desempenho.

Entendeu-se que a melhoria das médias obtida nas turmas analisadas, em relação às demais turmas do mesmo ano, se deveu ao reforço dos conhecimentos prévios dos educandos, efetivados pelo professor, durante a pesquisa. Dessa forma, destaca-se outro ponto importante ressaltado neste estudo: o professor e seu papel como mediador de conhecimentos. Defende-se que esse profissional deve atuar como o instrumentador de interações significativas que contribuirão para o bom andamento do processo educativo.

O quinto capítulo traz as considerações finais sobre o tema pesquisado. A pesquisa é encerrada com o referencial que forneceu aporte teórico ao estudo. No final, apresenta-se a Seção Anexos, que contém apresentação dos descritores de aprendizagem em Língua Portuguesa relativos aos anos de escolaridade, em análise, neste trabalho.

Esta pesquisa é de interesse não apenas para a disciplina de Língua Portuguesa, mas também para todo o processo educativo como um todo, visto que a formação de um leitor competente se liga a um bom desempenho nas práticas sociais, já que leitura e escrita são conceitos-chave para inserção do indivíduo no meio, conforme preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Espera-se que a realização deste estudo possa contribuir para o aperfeiçoamento dos processos educativos e da qualidade da educação como um todo ao despertar atenção sobre a

importância da valorização do conhecimento prévio do aluno como ferramenta eficaz para produção de sentidos num texto.

Sabe-se que as dificuldades com relação à leitura são complexas e se apresentam das mais variadas formas; as causas não se restringem apenas a desigualdades sociais e econômicas, embora estas representem fatores que, certamente, interferem no processo de ensino e aprendizagem. Não cabe, no entanto, a este trabalho propor soluções definitivas, contudo é necessário pensar em metodologias de ensino que atendam, ao menos em parte, às demandas relacionadas à inteligência de textos, problemática frequente na sala de aula e bastante diferenciada, levando-se em conta as tipicidades locais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está alicerçada em estudos das teorias da Linguística Cognitivista e da Linguística textual que estudam, respectivamente, os processos de aquisição da linguagem e o processo de decodificação do texto como unidade comunicativa.

Buscaram-se os estudos mais recentes e nomes mais significativos para fundamentação técnica da proposta de estudo. Dentre outros, foram usadas obras dos seguintes autores: Piaget (1971), Koch e Elias (2006), Angela Kleiman (1992), Santos (2015) e Gerhardt et alii (2009).

Os estudos de Piaget (1971, 1980) contribuíram para o entendimento dos processos de aquisição do pensamento e suas fases. Conforme o autor, a inteligência é algo inato ao ser humano, mas a aprendizagem é um processo distinto que pode ser estimulado e enriquecido por meio de estímulos variados. É nesse contexto que se entende que escola e professor têm papel de destaque como elementos promotores de uma aprendizagem significativa.

Koch e Elias (2006), Angela Kleiman (1992), Santos (2015), Gerhardt et alii (2009) têm em comum a defesa que a interpretação de texto é um processo dialógico para o qual são mobilizados saberes diversos que devem ser considerados para a eficácia dos procedimentos de leitura e escrita e formação de um leitor competente.

A seguir estudam-se os seguintes temas: pressupostos da cognição, a formação do conhecimento prévio, processo de leitura e letramento e gêneros textuais e formação de leitores. Esses tópicos destacam:

- a) a estruturação do pensamento como um processo contínuo, sujeito à influência do meio;
- b) diferença entre leitura e letramento e
- c) a correlação de gêneros textuais com a formação de leitores competentes.

2.1. PRESSUPOSTOS DA COGNIÇÃO

Piaget (1980) aponta que a cognição humana se desenvolve a partir de um processo fisiológico num indivíduo considerado normal. Esse processo mantém integração direta com o meio, isto é, o contato com conhecimentos diversos mostra-se imprescindível na construção e melhoria do conjunto de conhecimentos do alunado.

De acordo com o pesquisador, o desenvolvimento da cognição vai se estruturando aos poucos, em estágios que apresentam características distintas. Seus estudos apontam para a existência de quatro fases no desenvolvimento cognitivo: sensório-motora, pré-operatória, operatório-concreta e operatório-formal.

A fase sensório-motora (zero a dois anos) apresenta traços ligados a percepções sensoriais e esquemas motores e, embora se considere que a criança já possui uma conduta pautada pela inteligência, ela ainda não possui pensamento, porque não possui capacidade de representação mental para evocar eventos do passado e realizar planejamento para o futuro. A inteligência desse período liga-se ao imediatismo e à realização de ações como segurar, balançar, jogar, bater, empilhar objetos.

Na fase pré-operatória (dois a seis anos), a criança já está em idade pré-escolar e apresenta, conforme Piaget (1980) as seguintes características: transição entre a ação imediata da fase anterior para o processo de operação. Aparece a linguagem e os esquemas da fase anterior são consolidados. O pensamento é egocêntrico, centrado na própria criança, que ainda não domina conceitos abstratos como números e ideias de reversibilidade.

A fase seguinte é a operatório-concreta (sete a doze anos) em que são observados os seguintes traços: distanciamento do pensamento egocêntrico, desenvolvimento baseado na realização de operações concretas e entendimento de ações como seriação, classificação, ordenação, entre outros.

A fase operatório-formal é iniciada a partir dos treze anos e traz a consolidação do raciocínio lógico. O sujeito se torna capaz de formular hipóteses e desenvolve o pensamento analítico, sendo capaz de observar situações, a partir de perspectivas diversas. Esse é o grau mais completo do desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1980) ressalta que as etapas do desenvolvimento do pensamento são contínuas e descontínuas, simultaneamente. Isso porque estão apoiadas em fases, que se estruturam na anterior, de modo a consolidá-la e a transformá-la, ou seja, uma sequência contínua. Já em relação à descontinuidade, liga-se ao fato de que cada nova fase não é um simples prolongamento da anterior, visto que as interações do organismo com o meio podem exercer variadas influências, de vários graus, sobre o sujeito.

Assim, cognição e aprendizagem se distinguem porque, a primeira se liga ao biológico, sendo, portanto, um processo espontâneo, enquanto a segunda é mais específica e se liga a fatores como ida à escola, por exemplo, contato com materiais diversos, meio em que se vive e outros. Desse modo, nota-se que o papel da escola é preponderante para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz, já que essa instituição é a responsável pelo processo de aprendizagem formal e, no caso específico da Escola em estudo, é pertinente ressaltar que os alunos atendidos se encontram na transição entre o fim da fase operatório-concreta e o início da operatório-formal.

Ainda segundo Piaget (1980), a aprendizagem da leitura deve ser considerada pela perspectiva da adaptação e da motivação. O autor aponta que o conhecimento de mundo é fator essencial para o ato de leitura, tornando-se responsável por estabelecer os diferentes níveis de sentido do texto e propiciar formas de compreensão mais aprofundadas da leitura.

Os conhecimentos prévios também são tema recorrente nas obras de Koch e Elias (2006), Angela Kleiman (1992), Santos (2015), Gerhardt et alii (2009). Esses autores apontam que o processo de leitura deve ser algo dinâmico e que a bagagem cultural seja mobilizada, com vistas à obtenção de êxito na interação autor/leitor.

Angela Kleiman (1992) ressalta a importância das coisas do mundo ao afirmar que, “conforme a situação interacional, aciona-se, durante o ato de ler, conhecimentos linguísticos, textuais, intertextuais, enciclopédicos e contextuais, dentre outros, e que todos eles interagem para a construção de sentidos para o texto”. Já Koch e Elias (2006, p. 21) afirmam que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem *sociocognitiva*: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”.

Gerhardt et alii (2009) reafirmam os pressupostos interacionais da leitura ao afirmar que todo indivíduo faz cognições a partir de um espaço conceptual situado, ou um espaço onde estão suas experiências e valores e que, somente com uso de conhecimentos prévios, torna-se possível desenvolver um processo de letramento mais amplo.

Gerhardt et alli (2009) ressaltam ainda que se deve observar que o aluno não é uma “massa amorfa”, e sim um ser pensante com pensamento altamente estruturado, relacionado a padrões de visão de mundo .Sendo assim, a perspectiva cognitiva e sociointeracionista será o norteador da análise dos processos de leitura e interpretação textual, considerando-se que as informações fornecidas de formas diversas e por diferentes meios propiciarão a formação e aprofundamento do conhecimento prévio do aluno.

Gerhardt et alli (2009) destacam que, se os materiais didáticos não considerarem o universo pessoal do aluno, ou seja, caso proponham atividades alheias ao que esse universo permite observar, estará a Escola perdendo a oportunidade de identificar as dificuldades do aluno, compreender as causas e consequências do fracasso escolar e estará impedindo, assim, o processo de desenvolvimento e recuperação do estudante.

Desse modo, a presente pesquisa buscará verificar as estratégias usadas no material de Língua Portuguesa da prefeitura do Rio de Janeiro para valorização do conhecimento prévio do aluno.

2.2. A FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Kleiman (2002, p.13) descreve conhecimento prévio como aquilo que o leitor já sabe sobre o texto, ou seja, as informações antecipadas que irão favorecer o entendimento da mensagem. Essas informações podem ser obtidas ao longo, no processo de escolarização, no contato com as pessoas ou em interações variadas.

Assim, no processo de leitura e escrita, há que se considerar o uso dos seguintes elementos: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) como formadores do conhecimento prévio.

O conhecimento linguístico está relacionado a noções de ortografia, gramática e léxico. É esse conhecimento que abrange as noções de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, por exemplo.

O conhecimento textual se liga à estrutura, à função e a conhecimentos interacionais como informatividade, ou seja, seleção de ideias, variante linguística, adequação do gênero textual à situação comunicativa.

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, de acordo com Koch (2017), é o conjunto de saberes gerais adquiridos, por meio das experiências que o sujeito vivencia. Conforme a autora, esses saberes ficam armazenados na memória do indivíduo como se fosse uma enciclopédia, feita de forma personalizada, já que se liga a experiências individuais. Tais conhecimentos podem se ligar a fatos, leituras, opiniões e outras ações.

Conforme Kleiman (2002), mediante a interação desses níveis, o leitor consegue construir sentidos coerentes para o texto. Assim, quando um desses conhecimentos não estiver presente no ato da leitura, a compreensão poderá ficar comprometida.

Os estudos de Koch (2017, página 41) apontam para a relevância de se observar tais tipos de saberes, nas atividades de leitura:

Em nossa atividade de escrita, recorreremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída, de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar, ou que temos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.

O conhecimento enciclopédico revela, portanto, a relação de mundo do sujeito, uma vez que não se pode dissociar a linguagem das práticas sociais. Kleiman (2000) destaca a importância de se valorizar os conhecimentos prévios do leitor, na leitura. De acordo com ela, esse arsenal permite fazer previsões e inferências sobre o texto. Considera ainda a autora que o leitor constrói sentidos e não apenas recebe um significado global do texto. Seus estudos apontam que o leitor procura pistas de orientação, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas tanto no seu conhecimento linguístico como na sua vivência sociocultural (conhecimento de mundo).

Conforme a autora, é nessa dimensão dialógica, intertextual, que a leitura deve ser experienciada desde a alfabetização, como um ato social em que autor e leitor participem de um processo interativo no qual o primeiro escreve para ser entendido pelo segundo e este capta as pistas deixadas por aquele. Tal processo vai depender tanto da habilidade do autor no registro de suas ideias quanto da habilidade do leitor na captação de tudo aquilo que o autor colocou e insinuou no texto. Dessa forma, a produção de significados – que implica, na

Escola, uma relação dinâmica entre aluno/professor/texto/leitor – acontece de forma compartilhada, configurando-se como uma prática ativa, que deve abarcar leituras de diferentes tipos de textos e gêneros textuais.

Gerhardt (2009, página 21) concorda com a importância do conhecimento prévio para a interpretação ativa de textos e ressalta: “O conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura (...) é considerado cada vez mais como um universo altamente estruturado de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo”.

O conhecimento prévio é algo que pode apresentar distinções de um indivíduo para outro, sendo vários os fatores atribuídos a essas diferenças, que vão desde idade, experimentações, oportunidades, contatos sociais, leituras, entre outros aspectos, a depender das oportunidades de cada um. (Gerhardt, 2009).

A autora destaca que é preciso atentar para a ideia de que muitos indivíduos possuem pouco acesso a algumas informações essenciais para o entendimento de mundo. Partindo desse princípio, é possível que, nas escolas, haja alunos com bagagens distintas e bastante heterogêneas, quando se trata do conhecimento prévio. Nesse sentido, KOCH & ELIAS (2006, p.7) também concordam e afirmam:

(...) a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Conforme Gerhardt (2009), as atividades de leitura e interpretação ativas se processam pela interação com o Autor, com o texto e o contexto, por meio de levantamento de hipóteses, delimitação de objetivos e da necessária associação do conhecimento do código linguístico com outros conhecimentos de que os alunos se utilizam para se chegar a uma satisfatória compreensão dos textos. Então, a escola deve estar vigilante para suprir tais carências.

É de extrema relevância, portanto, oferecer ao aluno um conjunto de saberes e vivências essenciais para expansão do conhecimento, caso contrário, estaremos sob o risco de presenciar cada vez mais alunos desmotivados ou indisciplinados, por não conseguirem

compreender os assuntos tratados nas aulas e, por consequência, deixarem de acompanhar a aula/o professor, uma das causas da evasão escolar.

Embora se saiba que as informações atualmente estão em abundância à disposição de todos pela internet, pelas redes sociais ou na troca entre as pessoas, ainda existem muitos indivíduos que não são orientados corretamente para o aproveitamento dessas informações. Os motivos para isso são vários: não têm oportunidades de sair do local onde vivem, não cultivam o hábito de leitura, não têm acesso a outro contato cultural ou não dispõem de recursos e meios.

Em relação a uma possível limitação de conhecimento linguístico por parte do aluno, cabe ao professor promover mediação, no sentido de esclarecer o significado do vocabulário desconhecido, evitando entraves que podem dificultar o entendimento da mensagem. O docente tem, então, um papel relevante, nessa perspectiva de ensino porque, consoante à autora, torna-se difícil para o leitor construir o significado global do texto ou identificar a temática, quando não dispõe de conhecimento de mundo suficiente.

Por isso, é de fundamental relevância a oferta de um conhecimento enciclopédico mais rico, por meio de atividades atraentes que atinjam conhecimentos mais complexos. A proposta é que se deve estimular os alunos a visualizarem pontos que não enxergavam antes, justamente pela falta de experiências e, nesse sentido, os textos podem possibilitar a alteração da perspectiva anterior que eles possuíam. As autoras ressaltam que o ideal seria uma abordagem multidisciplinar que favorecesse a todos, de forma igualitária, a assimilação de saberes.

2.3. PROCESSO DE LEITURA E LETRAMENTO

Magda Soares (2003) explica que alfabetização é o entendimento do código alfabético como representação do sistema de escrita. Assim, considera-se alfabetizado o sujeito capaz de dominar as técnicas de grafia, reconhecimento de letras, atribuição de valor sonoro a letras, ou seja, usa o código alfabético para ler e escrever. Já letramento é um conceito mais amplo, embora relacionado à alfabetização. Para a autora, letrado é o indivíduo capaz de usar a leitura e a escrita em práticas sociais, de modo a entender a diversidade do meio social e cultural, ou

seja, dominar a técnica de ler e escrever e aplicar, produtivamente em situações diversas, como se lê na sequência:

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

É nesse contexto que o trabalho com gêneros textuais pode ser uma boa ferramenta de letramento, já que esses escritos se voltam para expressão de ideias de contextos de uso diversos. Dessa forma o ato de ler e escrever pode se tornar mais significativo, contribuindo para a ampliação do processo de alfabetização e letramento e, conseqüente, aumento do conhecimento de mundo.

Embora se reconheça a atenção primordial que as escolas devem dar ao estudo do texto, reforça-se aqui que é bastante comum haver poucas ações que considerem o conjunto heterogêneo de elementos que caracterizam o grupo com o qual se trabalha nas práticas rotineiras de leitura e escrita. Essa diferença no conjunto de fatores pode ser percebida em observância à comunidade linguística na qual está inserida a Escola, que faz parte desta pesquisa.

Os alunos normalmente apresentam espontaneamente os contratos sociais e o uso da língua em suas variedades coloquial e vulgar, com desconhecimento e pouca observação das regras que norteiam usos mais cultos e que são exigidos em sua proficiência leitora. Comumente é repassado, independentemente das peculiaridades, o passo a passo estático e previamente elaborado pelos livros didáticos e pelos materiais afins, sem se preocupar com a adequação de métodos às características de cada turma.

Essa homogeneização de práticas prejudica o bom andamento do ensino, o qual, insistimos, deveria partir do conhecimento prévio dos alunos, sobretudo ao se propor incorporar a transmissão de um letramento institucionalizado, mais amplo e complexo, como o exigido para a realização da norma culta nas atividades oferecidas com a linguagem escrita, por exemplo.

Conforme esclarece Mollica (2014, p. 51), urge considerar que:

O nativo de português possui domínio completo do padrão coloquial da língua desde tenra idade, mas é no processo de letramento formal e em geral institucionalizado pela Escola que passa a incorporar o padrão culto, os estilos e gêneros formais na fala e na escrita. O letramento supõe a incorporação dos conhecimentos e de práticas de ler e escrever no contexto social, visão abrangente de um processo em que inúmeros fatores são corresponsáveis.

É, portanto, ao se levar em conta o conjunto de conhecimentos prévios do aluno, que se faz possível verificar como se dá o acesso ao letramento mais amplo, oportunizando, também com essa prática, a produção de sentidos possíveis a partir das variadas formas de leitura. Essas deveriam ser ofertadas em prol do acesso à diversidade de gêneros textuais orais e escritos, a fim de se promover a inclusão social do alunado.

Também os PCN (BRASIL, 1997, p.15) estão atentos ao problema complexo do letramento no nível do oral e do escrito e já sinalizaram:

No que se refere à linguagem, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar também fora dela. Não se trata de ensinar apenas o uso “correto”, mas sim as falas adequadas aos vários contextos de uso.

Os aspectos até aqui elencados contribuem sobremaneira para reflexões sobre o processo de letramento em sentido amplo, posto que, a depender da variante linguística apresentada pelos textos, implicará um maior ou menor entendimento da leitura. Isso é, quanto mais amplo for o leque de variantes com os quais os alunos tiverem contato, proporcionalmente maiores serão as possibilidades de compreensão e reflexão acerca das informações contidas nos gêneros em estudo, pois, de acordo, com Koch (2015, p. 57):

... a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

Sendo assim, conclui-se que, quanto maior o letramento do aluno, enriquecido por meio das atividades de leitura, também maiores serão as possibilidades de sucesso nas práticas linguísticas, desde que se considerem fatores como o contexto em que se apresentam

as informações, as variadas situações de uso, os contratos de comunicação já estabelecidos pela comunidade e a situação sócio histórica e cultural dos interlocutores.

Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos. (PCN, Língua Portuguesa, ensino fundamental, p. 41).

A situação descrita anteriormente pelos PCN de Língua Portuguesa somente poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá atuar como um parceiro que troca informações e experiência, promovendo a motivação. Gerhardt (2009) ressalta que o ensino poderia flexibilizar suas perspectivas, a partir da proposição de perguntas que permitissem aos alunos “(...) agregar mais informações àquelas que já trazem previamente, realizando a articulação velho-novo, tão necessária ao aprendizado” (op.cit, p.89). Conforme a autora, muitas vezes as perspectivas dos alunos não são as mesmas dos livros didáticos ou do professor.

Cabe, então, à Escola promover orientação aos educandos, para que possam atender às questões apresentadas e encontrar ligações entre o conhecido e o que está para conhecer. Ferreiro e Teberosky (1999, p.166) postulam que:

O professor e a escola devem utilizar em sua prática educativa uma metodologia estruturada de ensino da língua, promovendo atividades que correspondam às expectativas da leitura significativa num clima favorável propondo ao aluno o prazer de ouvir, ler, folhear, olhar, apreciar, conhecer, examinar atentamente diferentes tipos de textos (cartas, jornais, rótulos, anúncios, revistas, convites, livros, gibis, charges e outros), buscando fazer diferentes leituras e divertir-se.

Santos (2015) aponta que o professor pode trabalhar com uma pré-leitura como fonte de motivação e ativação de conhecimentos prévios. Assim, a autora cita Silva (1992) e aponta sugestões para valorização dos saberes individuais e coletivos: atividades pré-textuais em que se pode explorar recursos visuais da capa, contracapa de um livro, breve apresentação dos personagens, análise do título ou leitura de frases do texto.

Na atividade textual, as sugestões são as seguintes: análise do enredo, características dos personagens, possíveis incoerências, uso da pontuação, adequação da linguagem empregada, estratégias de construção do texto, ilustrações, paragrafação entre outros.

Como atividades pós-textuais são indicadas as seguintes ações: comparação de linguagens, transformação de uma tipologia textual em outra, ilustração do texto, exploração de intertextualidade, mudança de parte da história e outros.

Já Bortoni-Ricardo (2014, p. 134) ressalta a correção da redação do aluno como forma de reconstrução da escrita “se (...) o professor de língua portuguesa estiver preparado para detectar e sanar os problemas de redação, poderá ajudar o aluno a reconstruir, pelo sucesso no aprendizado, sua autoestima linguística e pessoal.” Note-se, então, que se atribui papel de destaque ao professor no processo de letramento do educando.

2.4. GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE LEITORES

Marcuschi (2008) afirma que em toda comunicação verbal há a presença de algum gênero e de algum texto e descreve o trabalho com gêneros como “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas comunicativas”. (Bronckart, 1999, apud Marcuschi, 2008, página 154). Dessa forma, entende-se que práticas de ensino que privilegiam o conhecimento prévio do aluno, por meio do estudo dos gêneros, estão cumprindo um papel maior, em termos de educação: preparar o indivíduo para atuação plena em seu meio.

Embora no Brasil seja ainda recente a aplicação do conceito de gêneros textuais ao estudo do texto – remonta ao início da década de 90 – atualmente são abundantes as pesquisas, os artigos e os trabalhos acadêmicos envolvendo o tema, cuja amplitude pode direcionar a diferentes caminhos de interesse, conforme se dê o foco.

Internacionalmente, os precursores nos estudos de gêneros foram Swales (1981) e Miller (1984) e, aqui no Brasil, tivemos os trabalhos fundamentais de Marcuschi (1992), Koch (1990), Dionísio (2001), entre outros. Um pouco mais tarde, surgiram publicações de pesquisas acadêmicas sobre o assunto: algumas pesquisadoras pioneiras foram Motta Roth (1995), Araújo (1995) e Biasi-Rodrigues (1998), ao defenderem teses de doutorado em Linguística Aplicada baseadas em análise de gêneros.

Em especial, com as diretrizes dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1993, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998, o tema se tornou bastante difundido, tornando-se objeto de interesse de vários autores e pesquisadores, e conta atualmente com ampla bibliografia bem acessível.

Alguns autores separam os gêneros textuais dos discursivos, enquanto outros não fazem essa distinção, Marcuschi (2008, p. 154), em uma definição de gêneros, não aponta essa necessidade:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno explícito.

Assim sendo, este trabalho não se aterá a divisões conceituais entre gêneros textuais, discursivos ou qualquer outra classificação. Adotaremos aqui o tratamento de “gêneros textuais” aos textos que se apresentam segundo um mesmo modelo reconhecido, que se organizam em uma estrutura formal semelhante e que atendem a um mesmo propósito comunicativo.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), gênero textual se refere aos textos que encontramos no cotidiano, e que se caracterizam por apresentação de padrão sociocomunicativo característico em termos de funcionalidade, objetivos, enunciados e estilos sob a influência do contexto sócio-histórico de produção. O autor enumera gêneros textuais recorrentes no meio social: (2008, página 155):

Exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, e assim por diante.

Note-se a variedade de estruturas apontadas pelo autor como passíveis de se enquadrar na categoria de gêneros textuais. Esse mesmo autor destaca que a dinamicidade dos gêneros e seu caráter sócio-histórico dificulta a elaboração de uma lista fechada com a quantidade de gêneros existentes.

Marcuschi (2008) afirma, ainda, que o domínio de gênero é uma prática social necessária à inserção do sujeito na sociedade. Assim, postula-se que a escola e os professores têm grande responsabilidade e podem atuar como elementos transformadores, ao assegurar o pleno domínio de competências leitoras aos educandos, como é previsto nos PCN (Brasil, 1997).

Marcuschi (2008, página 155) cita Bakhtin (1979) ao afirmar “que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos (...) que emanam da atividade humana”. Assim, defende-se o trabalho com gêneros com um enfoque social, visto não se poder dissociar o uso de tais estruturas das práticas sociais.

Ainda Marcuschi (2008) ressalta que o estudo de gêneros é uma extensa área interdisciplinar de trabalho, em que se podem promover estudos acerca do funcionamento da língua e das práticas sociais e culturais de determinado tempo. Assim, os gêneros devem ser vistos como estruturas dinâmicas capazes de sofrer influência da cultura e dos saberes sociais, corporificados, por meio da linguagem.

Dessa forma, entende-se que uma proposta acerca de interpretação textual baseada na observação de conhecimentos prévios do leitor se encaixa na caracterização e gênero de Marcuschi (2008) o qual ressalta que essas estruturas são: “dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligados a determinadas comunidades discursivas, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros” (página 159). Nesse contexto, defende-se que a observação do conhecimento prévio do leitor pode ser um facilitador para apreensão da mensagem como um todo.

Este item foca a importância de se trabalhar o conceito de gêneros na escola. Parte-se do fato de que todo texto sempre se manifesta por um determinado gênero, por isso é importante que os alunos tenham conhecimento sobre suas características e informações sobre sua funcionalidade e objetivos que vão ajudar a interpretação dos textos. Essa proposta de trabalho com gêneros encontra apoio nos PCN (Brasil, 1997), os quais sugerem que o trabalho com o texto na escola deve ser feito com base nos gêneros textuais, orais ou escritos.

Em relação ao desenvolvimento de trabalho com essas estruturas, entende-se que, como eles são modelos comunicativos mais ou menos estáveis, servem, muitas vezes, para criar expectativas de sentido no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação; ou

seja, o próprio reconhecimento de um gênero ajuda no processo de intelecção de um texto. Assim, os gêneros abrem o caminho para a compreensão, como já frisou Bakhtin (1997).

Diante da multiplicidade de gêneros, Marcuschi (2008) afirma que a eleição deste ou daquele como mais relevante é uma tarefa bastante difícil, mas o autor apresenta uma lista de sugestões para trabalho prático do professor com compreensão e produção de textos: textos literários e não literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade, tanto da linguagem escrita como da linguagem oral. Esse trabalho, de acordo com Marcuschi (2010), deve levar em conta uma visão de língua dinâmica e histórica que reflete a realidade do momento.

Koch (2017) afirma que, com o decorrer do tempo, os falantes / ouvintes / escritores acabam por desenvolver a competência metagenérica a qual está ligada ao conhecimento geral de gêneros textuais, com reconhecimento de suas finalidades e características. Isso é extremamente importante, porque, de acordo com a autora, favorecerá a seleção adequada do material a ser usado nas diversas situações comunicativas em que nos envolvemos. Conforme a autora (2017, páginas 54-55), é essa competência que nos indica que não se deve contar uma piada em velório, ou ainda, cantar hino de um time em uma conferência acadêmica:

construímos (...) uma competência metagenérica que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. Essa competência nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas (...) Essa competência possibilita aos sujeitos de uma interação, não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, bilhete, um diário (...), ou de uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, ou uma conversa telefônica, etc., como também identificar as práticas sociais que os solicitam.

Note-se então que o trabalho com gêneros extrapola os limites das práticas pedagógicas, estendendo-se a uma função verdadeiramente social. Desse modo, ressalta-se a importância de instrumentalizar o leitor com conhecimentos que o tornem capaz de interagir com diferentes gêneros, visto que o pleno domínio das competências leitoras e escritas se constitui numa ferramenta de inserção do indivíduo, na sociedade, contribuindo, assim, para o exercício pleno da cidadania, configurando-se o ponto-chave preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) como objetivo da educação.

É importante entender como o conhecimento prévio determina, durante a leitura, as inferências que todo leitor fará com base em marcas formais do texto e nas informações

trazidas por ele próprio. O conhecimento linguístico, o conhecimento sobre os gêneros textuais e um variado conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura, para formação de um leitor competente.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (...) Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. (PCN, Língua Portuguesa, ensino fundamental, p. 41).

Assim, ler e compreender implicam uma atividade, por parte do leitor, de procura por lembranças e conhecimentos, que são relevantes para a compreensão de um texto, o qual fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não se constitui em algo fechado, ao contrário, que é capaz de realizar interação com o mundo.

Os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) ressaltam para a importância dos elementos linguísticos como também para a vasta gama de outros saberes compartilhados, os quais vão caracterizar o que se considera um leitor “competente”:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, Língua Portuguesa, ensino fundamental, p. 41).

O intuito deste trabalho, motivado pela busca de um possível modelo de análise de texto mais adequado a atender à realidade da Escola pelo reconhecimento e pelo uso de estratégias que contribuam para uma mais sólida formação de sujeitos leitores, derivou da observação do pouco atendimento dado por alguns materiais didáticos ao estudo do texto como possibilitador e mesmo “facilitador” de um aprendizado efetivo da língua e de uma mais eficiente prática leitora.

Defendemos que, ao se tornar capaz de ler e compreender diferentes modalidades de texto, o aluno proficiente poderá reconhecer e relacionar distintas formas de enunciados, não

só em Português como em textos de outras disciplinas do currículo com os quais, durante sua formação, entrará em contato.

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento das estruturas textuais e gêneros e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão. Kleiman (2002, p. 53).

Por isso, Kleiman (2004, p. 13) destaca que é importante considerar o conhecimento prévio do leitor, pois: “(...) pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Queremos, portanto, enfatizar a importância do conhecimento do leitor na compreensão de textos. Postula-se que o aluno deve tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade reflexiva, consciente, em que pode tomar parte ativa, capaz de interagir com as múltiplas informações apresentadas pelos textos, em vez de ser um mero receptor passivo.

Conforme os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas possibilitarão que o leitor opere sobre textos diversos, de modo a aperfeiçoar seu processo de aprendizagem. Kleiman (2013) ressalta que a mente humana age como um processador de informações capaz de receber, captar, armazenar, organizar, recuperar e transformar e transmitir informações. Assim, pode-se entender a leitura como um processo complexo de operações mentais, na qual saberes são mobilizados para produção de sentido.

Como o material escolhido para análise, se constitui numa proposta inovadora implementada pela prefeitura do Rio de Janeiro, pensou-se em estudar os mecanismos linguísticos usados, na elaboração das questões a serem estudadas pelos alunos da rede. Busca-se confirmar o pressuposto de que uma abordagem metodológica que observa os conhecimentos prévios do leitor se torna mais eficaz na produção de sentidos.

Assim, a pesquisa selecionou algumas questões, a serem vistas no próximo capítulo (Metodologia da Pesquisa), consideradas como pertinentes ao foco do estudo, e promoveu análise crítica, levando em consideração que tal elaboração baseia-se em recomendações do Ministério da Educação, que prevê a presença de descritores de aprendizagem a serem

alcançados em cada ano de escolaridade e, ainda, considerando-se as orientações curriculares estabelecidas pela Rede Municipal de Ensino do Rio.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa mostra-se de natureza qualitativa, pois pretende observar as relações humanas, em especial, as relações do indivíduo com o espaço em que vive e sua busca por novos conhecimentos.

Neste estudo se privilegia a relação estabelecida entre autor/leitor e os mecanismos de interpretação de textos escritos. São analisadas questões problemáticas que podem atuar como favorecedor/dificultador do ato de intelecção textual. Dessa forma, o estudo visa a contribuir para o melhor entendimento sobre o campo educacional, na área específica do estudo do texto, nas aulas de português do Ensino Fundamental II.

Segundo Ludke e André (1986), a observação facilita ao observador chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos e se mostra de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Objetivando compreender o modo como os alunos usam o caderno pedagógico na sala de aula e como o professor conduz essa utilização, a observação das aulas foi fundamental, visto que a mesma permitiu a coleta de informações em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento de dados.

Vianna (2001, p.36) defende a observação argumentando que “as relações entre os sujeitos são mais longas, mais informais e possibilitam maior interação”. Dessa forma, a observação do cotidiano, nos espaços ocupados por alunos e professores, na escola, foi relevante e contribuiu como complemento para a compreensão dos dados coletados.

A partir de sua natureza qualitativa, esta pesquisa se configura como um estudo de caso. Segundo André (2005), o estudo de caso é adequado à pesquisa que quer entender um processo particular levando em consideração seu contexto e complexidade, buscando retratar o dinamismo de uma situação próxima do seu acontecer natural. O autor coloca que uma das críticas mais comuns ao estudo de caso se refere à questão da generalização que se dá, na medida em que o conhecimento em profundidade de uma situação particular pode ajudar a entender outros casos.

Acreditamos que esse deslize pode ser sanado quando aliamos diferentes estratégias metodológicas a fim de realizar um cruzamento de dados que permita que a compreensão dos dados seja a mais verídica possível. Ao se pesquisar a estruturação dos Cadernos Pedagógicos

do Rio, não se pretende apresentar uma generalização a ser usada como critério de verdade, em qualquer situação. Pretende-se descrever a metodologia de abordagem desse material e analisar como seu uso tem favorecido a aquisição de competências leitoras, a partir da interação com o público a que se destina. Em se verificando a positividade da questão, entende-se que a pesquisa poderá contribuir para melhoria dos processos educativos como um todo, já que a formação de um leitor competente possibilitará o entendimento de assuntos diversos, independentemente de qual seja a disciplina estudada.

O objetivo deste nosso trabalho, então, é buscar analisar como os cadernos pedagógicos consideram o conhecimento enciclopédico dos alunos, em sua elaboração de questões propostas, e verificar se ele contribui, de fato, para a melhoria da formação dos leitores. Essa verificação se dará, a partir da análise de desempenho aferida em avaliações da própria rede, que aplica sistema de provas para acompanhamento da aprendizagem dos discentes.

Parte-se da hipótese de que, durante o processo de compreensão do texto, o leitor fará uso do conjunto de conhecimentos prévios de que já dispõe e de outros oferecidos, paralelamente, que lhe permitirão fazer inferências importantes para o entendimento do todo que se lhe apresenta. Especificamente pretendemos verificar como os alunos reagem e como ocorrem suas respostas quando lhe são fornecidas mais informações que se relacionam com seu conhecimento enciclopédico e, ainda, se as respostas dadas por eles atendem de forma satisfatória, às questões propostas em função do que é estipulado pelos descritores face às competências e habilidades em Língua Portuguesa.

Assim como nos livros didáticos, os cadernos pedagógicos elaborados e distribuídos pela rede municipal de ensino do Rio apresentam os gêneros textuais que são mais frequentes para o trabalho nas aulas de português, como crônica, conto, poema, notícia, cartaz entre outros. Tais textos apresentam estrutura formal bem definida e circulam, a depender do bimestre, com maior ou menor frequência, maior ou menor ênfase, por todos os anos de escolaridade, ou seja, um gênero que é visto no material do 7º ano, geralmente é revisto no 8º e no 9º ano.

A diferença na análise desses textos se dá no nível de complexidade da abordagem: o conto e a crônica, por exemplo, são trabalhados, mais detalhadamente no 9º ano, quando a ênfase recai sobre sua tipologia, em contraponto à análise dos anos anteriores, em que se trabalhava mais a interpretação acerca da temática geral apresentada no texto.

Por essas razões, foram selecionados textos pertencentes a gêneros textuais diferentes, conforme seja a ênfase temática tratada, em cada ano de escolaridade. Como os textos e as atividades já compunham o material dos Cadernos, apenas, houve a seleção dos que seriam mais pertinentes a esta pesquisa. O tópico seguinte apresenta a seleção de atividades destacadas para estudo.

3.1. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

A seleção da atividade considerou o texto que fosse mais pertinente aos objetivos da pesquisa: estratégias de valorização do conhecimento prévio do aluno como facilitador do entendimento da mensagem.

As turmas realizaram as atividades de leitura propostas pelo caderno pedagógico, as quais seguiam as orientações curriculares a respeito do(s) gênero(s) textual(is) em foco e estavam de acordo com os descritores da disciplina de Língua Portuguesa (Seção Anexos), recomendados pelo Ministério da Educação (MEC).

Embora as turmas participantes realizassem atividades comuns às demais turmas da escola, para as que participaram da pesquisa, o professor atuou, de forma mais intensa, em relação ao fornecimento de informações gerais, nos casos em que foram notadas dificuldades de responder, satisfatoriamente, às questões sobre os textos.

Com tal ação pretendeu-se ampliar o conhecimento enciclopédico, já que o foco da pesquisa é observar se a promoção de conhecimentos prévios é favorável ao entendimento e solução das questões propostas, no material analisado. Esperava-se assim que surgisse maior número de acertos ao responderem às questões a respeito do entendimento das particularidades do gênero textual em estudo.

Assim, foram oferecidas informações que Santos (2015) classifica como pré-textuais, as quais visavam a propiciar um entendimento mais amplo e aprofundado dos textos. Foram realizadas ações como: exploração de recursos visuais, exploração da curiosidade do leitor a partir da leitura do título, do subtítulo, do conhecimento do suporte em que o gênero textual circula, entre outras.

Nas atividades textuais, além das questões já pertencentes ao material, eram realizadas atividades de ampliação vocabular a partir de palavras, expressões e outros termos que não faziam parte do cotidiano linguístico dos alunos.

Enfatizamos a importância do reconhecimento dos sentidos dos termos desconhecidos, para a maior compreensão do conteúdo do texto, pois, de acordo com Antunes (2007, p.43), o aumento do vocabulário e sua compreensão relacionada aos contextos é fundamental ao desenvolvimento do educando:

Mais do que pelo prestígio que confere, a ampliação vocabular é relevante devido às possibilidades cognitivo-comunicativas que implica. De fato, um vocabulário mais amplo constitui uma via de acesso a muitas informações ou à matéria-prima com que se cria e se expressa todo o complexo de nossa atividade verbal.

Desse modo, para promover a ampliação vocabular, sugeriu-se, oralmente, a troca de vocábulos desconhecidos por outros equivalentes, em termos de sinonímia, antonímia, hiperonímia ou por expressões de sentido afim, contextualizados, de forma que o aluno se sentisse participante do processo. Conforme Antunes (2007, página 55): “o assunto deve ser abordado de maneira tal que o falante se sinta, ele próprio, fazendo parte desse processo de criação, tendo a possibilidade de participar da vida do léxico”.

Quanto à ampliação do conhecimento de mundo do aluno, tema central de que trata o presente trabalho, foram consideradas todas as informações constantes, no texto e outros dados que pudessem apontar, para eles, um possível reconhecimento frente às experiências apresentadas, seja como prática de vida real ou como realidade imaginada.

Em relação a informações intertextuais, que deveriam ser antecipadamente vivenciadas, foi realizada a leitura de outros textos, a confecção de resumos de contos, canção, filme, ou seja, ações que satisfizessem menções, citações ou referências encontradas durante a leitura dos textos, no caderno pedagógico.

Nesse sentido, entendemos que é importante oferecer aos alunos diferentes formas de conhecimento, por meio de variadas experiências, que vão auxiliar a construção do pensamento e, por conseguinte, enriquecer também sua expressão por meio de uma formulação clara e objetiva da linguagem. Como ressalta Antunes (2007, p.55, grifo nosso):

Naturalmente, se falamos para estabelecer relações entre nós e o mundo, nada mais evidente que precisemos conhecer esse mundo do qual falamos

ou, pelo menos, imaginar um outro, com base no que já conhecemos. Quer dizer, a linguagem tem como objeto de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela a realidade experimentada externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, imaginada, projetada, simulada. Não importa: só falamos das coisas que têm qualquer tipo de existência para nós.

A escola aqui, ganha um papel de destaque, já que é o local formal de escolarização do sujeito e se torna responsável pela ressignificação da linguagem proposta por Antunes (2007). Entretanto, os conhecimentos linguísticos que os alunos já internalizam e os adquiridos na escola não dão conta, por si só, da compreensão plena de uma estrutura textual, pois nenhum texto traz explícitas, em si, todas as informações que pretende transmitir. Por isso, defende-se que somente com um mais amplo conhecimento de mundo, aliado aos saberes linguísticos necessários para a formação de um leitor competente, é que se permite obter compreensão mais aprofundada da realidade.

Desse modo, a análise realizada dos cadernos pedagógicos abrangeu o primeiro bimestre do ano letivo de 2017, nos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, levando-se em consideração a incidência dos gêneros textuais por ano de escolaridade/bimestre. Uma das questões a serem analisadas aqui é se haveria ou não especial atenção à melhoria do conhecimento de mundo (conhecimento enciclopédico) dos alunos durante a realização das tarefas propostas pelo material, bem como analisar a maneira como os textos foram conduzidos nas sequências pedagógicas.

Para a análise dos textos propostos nos cadernos, serão sinalizados os descritores que constituem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (anexo 1) que orientam o ensino de leitura, segundo o que predizem os PCN.

3.2. APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Este tópico lista as atividades aplicadas à população da amostra. Foi selecionado um total de 4 atividades que são apresentadas, na sequência com seus respectivos objetivos e comentários, acerca das competências leitoras e estratégias para promoção de conhecimentos prévios e valorização de conhecimentos enciclopédicos.

Destaca-se que o termo “atividade”, aqui utilizado, refere-se a uma sequência de questões retiradas dos cadernos pedagógicos. Procedeu-se, dessa forma, porque os exercícios se encontram sequenciados em mais de uma página e, para perfeito entendimento da abordagem, faz-se necessário observar o grupo de questões previstas para o trabalho com determinado texto.

ATIVIDADE 1

A atividade 1 foi selecionada do Caderno LP7. Esse caderno tem 46 páginas no total e contém exercícios para interpretação de diferentes gêneros textuais. Na edição do primeiro bimestre, os gêneros textuais utilizados foram variados: HQ (História em quadrinhos), crônica, poema, cartum, charge, acróstico, texto publicitário, relato pessoal e reportagem.

A atividade em questão foi iniciada, na página 2. Nessa página havia questionamentos sobre “futuro” que estavam escritos dentro de uma seta que apontava para o texto misto com imagens de crianças, junto a um globo terrestre e trecho de uma música de Gonzaguinha que versava sobre conceitos relativos a futuro, esperança, conquistas e sonhos pessoais, numa mensagem de otimismo e perseverança, como se lê a seguir:

Figura 1



Fonte: LP7 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

O encadeamento da ideia apresentada na página 02 é feita na página seguinte quando se apresenta um poema de Mário Quintana com o título “Esperança” em que o vocábulo é tratado de forma mais ampla em termos de significado. Além disso, há a seção “Conversando com o texto” onde são feitas perguntas para interpretação da mensagem, como se pode analisar pela leitura do material que segue.

Figura 2

RIO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA

1.º BIMESTRE / 2017
LÍNGUA PORTUGUESA – 7.º ANO

PÁGINA 3

Agora, você vai ler um poema que trata de **ESPERANÇA**. Ele foi escrito por um dos mais renomados poetas brasileiros, Mário Quintana. Aproveite! Inspire-se!




Mário Quintana (1906-1994): poeta, tradutor e jornalista brasileiro. Foi considerado o “poeta das coisas simples”, um dos maiores poetas brasileiros do século XX.
Adaptado de pensador.uol.com.br/autor/mario_quintana/

Esperança

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atra-se
E
— ô delicioso voo!
Ela será encontrada miraculosamente inoólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...



QUINTANA, Mário. Nova antologia poética. 12. ed. São Paulo: Globo, 2007.

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

- 1- A que se refere a expressão grifada em “Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano”?
- 2- Cite os versos do poema que transmitem a ideia de passagem de tempo. Justifique a sua resposta:
- 3- Qual é o tema do poema?
- 4- Com que intenção o poeta escreveu a palavra **ES-PE-RAN-ÇA** separada em sílabas?

Fonte: LP7 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

A análise técnica dessa sequência permite evidenciar até aqui o trabalho com os seguintes descritores: D1- inferir o sentido de palavra ou expressão, D6- identificar o tema de

um texto, D4- inferir informação implícita no texto, D15- estabelecer relação lógico-discursiva por meio do advérbio.

Na sequência, o material apresentou um acróstico com a palavra “Rio de Janeiro” e, novamente, retoma os conceitos éticos trabalhados, na página 2. Nesse ponto, também, pode-se perceber a preocupação com a estruturação de conhecimentos prévios e enciclopédicos. O texto é explicado, em relação à estrutura e à finalidade, além de ser contextualizado, em termos de origem histórica, como se lê na sequência:

Figura 3

Letras destacadas no início de cada verso, que, lidas na vertical, formam a palavra Rio de Janeiro

Texto em versos

Para você, Cidade Maravilhosa...

R espelho
I ncrível
O rgulho

D eslumbrante
E sperança

J amais te esquecerei
A dmirável
N atureza
E special
I deal
R esponsabilidade
O tima cidade para viver

FIQUE DE OLHO!

O acróstico é tratado como um gênero de composição, geralmente poético. Os acrósticos já existiam na antiguidade com escritores gregos e latinos e, na Idade Média, com os monges. Foi um gênero muito utilizado no período barroco, durante os séculos XVI e XVII, e ainda hoje é muito utilizado por pessoas de várias faixas etárias, classes sociais e culturas diferentes.

Adaptado de <http://www.infoescola.com/literatura/acrastico/>

Professores e alunos da E.M. Lúcia Miguel Pereira – 2ª CRE.

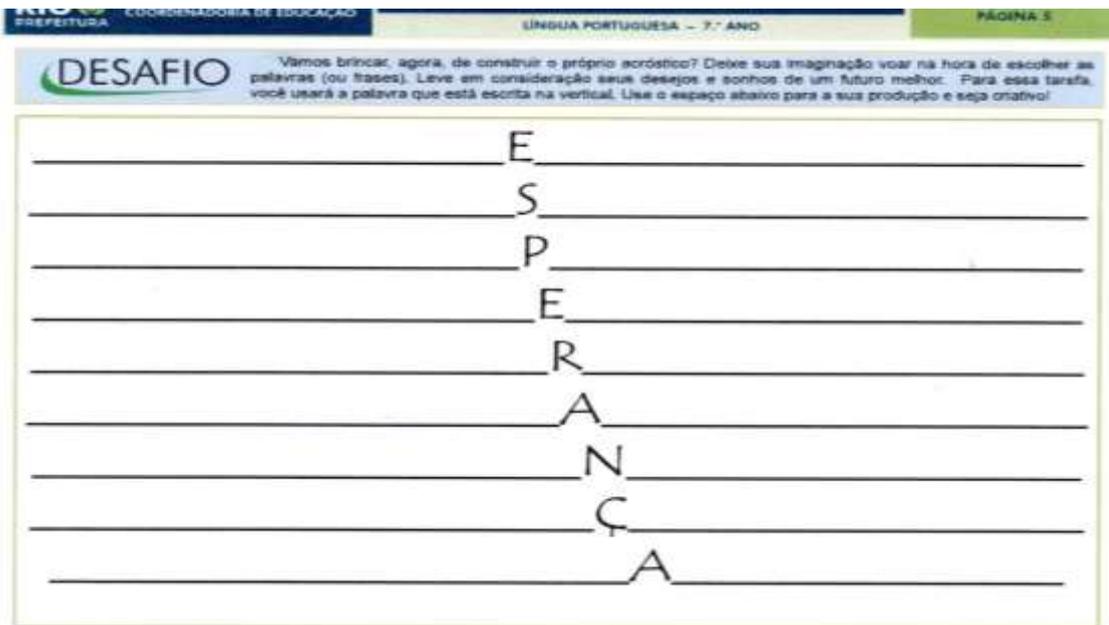
Fonte: LP7 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca/>

Note-se que o texto é apresentado com clareza na organização estrutural do texto. Além disso, no quadro ao lado (Fique de olho!), há informações mais amplas para o leitor sobre o gênero textual em estudo.

Na página seguinte, os alunos devem produzir um exercício sobre acróstico, de acordo com o modelo do gênero, a partir da palavra *esperança*, que se situa centralizada, e o aluno deve preencher com letras intermediárias, para criar palavras. Esta proposta apresenta

variação em relação ao exemplo da página 04, mostrado como modelo, em que o verbete *Rio de Janeiro* estava posicionado no início.

Figura 4



Fonte: LP7 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

Percebeu-se o uso de uma estratégia de abordagem, em ordem crescente de complexidade, da qual o aluno participa ativamente, construindo seus conhecimentos, de forma construtivista. Observa-se que, mesmo com a variação no tipo de exercício proposto, evocou-se o modelo dado, com acréscimo de informações paralelas importantes, permitindo ao aluno produzir seu texto com relativa facilidade. Além disso, ainda houve espaço para o professor trabalhar o gênero, de modo a estender a abordagem do assunto.

Os descritores trabalhados foram: D26- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos que tratam do mesmo tema, D18- reconhecer o efeito de sentido da escolha de determinada palavra ou expressão e D19- reconhecer o efeito de sentido e/ou a finalidade decorrente da exploração de estratégias, recursos ortográficos e/ou morfossintáticos/semânticos.

A abordagem conceitual do tema “esperança” prossegue na página 6 com a leitura de um texto produzido por uma aluna cuja temática era “sonho”. É um texto muito interessante, pois permite a ampliação vocabular do verbete em questão: é possível tratar o significado de sonho como ação de sonhar ao dormir ou como sonhar em termos de desejar, aspirar a algo. (figura 5).

Figura 5

RIO DE JANEIRO REFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

1.º BIMESTRE / 2017

LÍNGUA PORTUGUESA - 7.º ANO

PÁGINA 6

Agora, você lerá um fragmento de texto produzido em 2015 por uma estudante do 7.º ano, como você? Ela fala sobre seus sonhos. Aproveite e curta bastante o texto da sua colega de Rede!

SONHO

Quando sonho, imagino muitas coisas. Parece que vou para um mundo onde tudo é capaz e você pode estar onde quiser. E depois que acordamos, ficamos pensando se aconteceu ou foi um sonho, não é? Mas, o melhor é só ficar pensando mesmo, porque parece que é tão mágico que ficamos rindo sozinhos e com várias dúvidas. E, às vezes, ficar sem a resposta é melhor, porque ficamos com vontade de sonhar mais e mais.

Mas, enfim, acho muito bom sonhar: me sinto alegre, feliz, mais leve, se pode-se dizer assim. Sonhando, você sai do mundo real para um mundo de fantasia, onde você pode fazer tudo que imagina e tem vontade.

Beatriz Oliveira da Silva, 14 anos.
E.M. Anna Amélia Queiroz Carneiro de Mendonça, 8ª CRE
Turma 1701
Professora: Ana Lúcia Machado Gouvêa Pires

Troque ideias com seus colegas sobre o texto da aluna Beatriz! Que tal você também combinar com seu(sua) Professor(a) e enviar seus textos para a equipe que elabora os cadernos de apoio? Vamos lá! Você também é capaz!

Fonte: LP7 (1º bimestre) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

Os descritores trabalhados foram: D 4- inferir o sentido de palavra ou expressão e D26- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação entre textos que tratam do mesmo tema.

Continuando a sequência, há exploração de conhecimentos linguísticos com ênfase em mecanismos de coesão. (figura 6). Essa sequência de atividades é finalizada com uma proposta de produção textual, em que o aluno deverá elaborar um texto com a temática “sonhos pessoais” (figura 7).

Figura 6

RIO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA

1.º BIMESTRE / 2017

LÍNGUA PORTUGUESA - 7.º ANO

PÁGINA 7

Agora, releia um trecho do primeiro parágrafo do texto:

(...) o melhor é só ficar pensando mesmo, porque parece que é tão mágico que ficamos rindo sozinhos e com várias dúvidas.

Após a leitura, observe a expressão destacada. Pode-se afirmar que ela conecta partes do texto, isto é, liga uma oração a outra, ao mesmo tempo em que aponta relações ou indicações de sentido de diferentes naturezas.

Neste trecho, podemos perceber que a expressão destacada refere-se a um fato e aponta para uma consequência do que diz a oração anterior. Veja:

As palavras ainda podem estabelecer relações de causa (porque, que, como, já que), de comparação (mais, menos, assim como), de tempo (ontem, hoje, amanhã, cedo), de condição (se, caso, a não ser que), de adição (e, ne, mas também), de oposição (porém, mas, contudo), de lugar (dentro, abaixo, lá, cá) etc.

Agora, é a sua vez! Anote, no retângulo abaixo, qual relação de sentido é estabelecida na expressão destacada no trecho:

Mas, enfim, acho muito bom sonhar, me sinto alegre, feliz, mais leve. se pode-se dizer assim.

SE →

Fonte: LP7 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

O descritor trabalhado foi: D15- estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.

ATIVIDADE 2 (LP8)

No caderno LP8 (46 páginas), referente ao oitavo ano, foi selecionada a atividade com tipos de linguagem. O material inicia com uma retomada da ideia trabalhada, anteriormente, na faixa destacada como símbolos da comunicação humana. Essa retomada já mostra uma continuidade na abordagem do conteúdo “formas de comunicação” já que nas páginas anteriores (10 a 12) se trabalhou com diversas formas usadas pelo homem para se comunicar, citando-se, entre outras expressões: pinturas rupestres, carta, telégrafo, correio, internet, LIBRAS, entre outras.

Na sequência, foi fornecida a conceituação de linguagem verbal e não verbal. Seguiu-se com exercício constituído por mensagens transmitidas de forma não verbal, com símbolos cotidianos e veiculados na mídia. A proposta era a escritura do significado. A atividade também constou de proposta de interpretação e produção de texto verbal e não verbal.

Figura 8

RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 1.º BIMESTRE / 2017 LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO PÁGINA 13

OS SÍMBOLOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA

Como vimos, as mensagens são organizadas de diferentes formas e transmitidas por diferentes meios. Uma mensagem pode ser organizada **em linguagem verbal**, utilizando-se, para isso, as **palavras**, os **símbolos da língua**, em sua forma oral ou escrita. Pode-se também fazer uso de outros símbolos, que não sejam as palavras. É o caso de mensagens organizadas em **linguagem não verbal**, através de gestos, desenhos, cores, fotos, pictogramas, enfim...

símbolos que precisamos entender, para entender o mundo em que vivemos e com ele interagir.

1- Leia, a seguir, as mensagens estruturadas em **linguagem não verbal** e traduza para a linguagem verbal, em língua escrita, a informação que cada uma nos transmite:

 _____

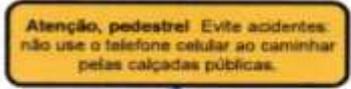
 _____

 _____

 _____

2- Que elemento, nas duas placas, indica proibição?

PRODUÇÃO DE Textos

3. Leia, ao lado, a mensagem, afixada em uma placa, na entrada de uma lanchonete. Que linguagem foi usada?

 _____

Escolha uma das tabuletas de aviso, use sua imaginação e crie um pictograma que simbolize a ideia expressa em linguagem verbal na mensagem da tabuleta que você escolheu. Você pode produzir seu pictograma em uma folha à parte e colá-la neste espaço.

Os descritores trabalhados foram: D1- Localizar informações explícitas em um texto, D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D6- identificar o tema de um texto e D5- interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.

Figura 9

RIO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA

1.º BIMESTRE / 2017

LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO

PÁGINA 14

A todo conjunto de sinais (símbolos) que utilizamos para expressar ideias e para nos comunicarmos chamamos de **LINGUAGEM**. Assim, além das palavras da **linguagem verbal**, ou seja, da língua oral ou escrita, podemos fazer uso de gestos, de cores, de símbolos matemáticos, de desenhos, de pictogramas..., ou seja, da **linguagem não verbal**. Quando uma mesma mensagem combine elementos das duas línguas (verbal e não verbal), foi elaborada em **linguagem mista**.

LENDO MENSAGENS EM LINGUAGEM VERBAL, EM LINGUAGEM NÃO VERBAL E EM LINGUAGEM MISTA...

1. Observe, com atenção, a linguagem utilizada nesse texto (charge):



O texto é uma **CHARGE** elaborada em **linguagem mista**. Observe que há um predomínio de elementos da **linguagem não verbal**, mas que aparece também um elemento da **linguagem verbal**, o vocábulo "CLICK", uma **ONOMATOPEIA**.

Observando, com atenção, os elementos que compõem a mensagem percebemos que a charge expressa uma crítica sobre um tema importante que é a questão do uso intensivo de aparelhos celulares por crianças e adolescentes de hoje, substituindo os já considerados "antigos brinquedos".

VAMOS PENSAR JUNTOS:
Que elementos da charge nos levam a entender o tema e a crítica que é feita? Qual é a finalidade da charge?

Disponível em <http://www.juguetero.org/datos.html>

FIQUE LIGADO!!!

A **ONOMATOPEIA** é uma figura de linguagem, um recurso expressivo utilizado na elaboração de mensagens orais ou escritas. Trata-se de um processo de formação de palavras em que se busca reproduzir os sons (barulhos ou ruídos de máquinas, de outros objetos, de animais, de seres humanos, de outros seres da natureza...), quando pronunciadas.

Fonte: LP8 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

A página 14 constou de explicações mais detalhadas acerca dos símbolos usados nas línguas verbal e não verbal. Na sequência foi apresentada a linguagem mista com abordagem do gênero charge como exemplo de integração das línguas. Houve, ainda, a exploração dos elementos visuais da charge como recurso de significado de construção de sentido e conceituação da uma figura de linguagem – a onomatopeia.

Percebe-se, assim, integração entre leitura de símbolos verbais, não verbais e exploração de recursos expressivos de sentido.

Descritor trabalhado: D12- identificar a finalidade de textos diversos.

Figura 10

RIO REFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

1.º BIMESTRE / 2017

LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO

PÁGINA 14

RELACIONANDO TEXTOS – INTERTEXTUALIDADE

Agora, relacione a charge anterior com a letra de canção, observando-lhes o tema e as linguagens utilizadas para produzir suas mensagens.



1- Em relação ao tema e à linguagem utilizada, que semelhança e que diferença você percebe entre os dois textos?

SEMELHANÇA:

DIFERENÇA:

Disponível em <http://www.ziraldo.com.br/>

PASSAREDO
Composição: Francis Hime e Chico Buarque

Ei, pintassilgo	Ei, quero-quero
Oi, pintarroxo	Oi, tico-tico
Melro, urapuru	Anum, pardal, chapim
Ai, chega-e-vira	Xô, cotovia
Engole-vento	Xô, ave-fria
Saíra, inhambu	Xô, pescador-martim
Foge asa-branca	Some, rôlnha
Vai, patativa	Anda, andorinha
Tordo, tuju, tuim	Te esconde, bem-te-vi
Xô, tié-sangue	Voa, bicudo
Xô, tié-fogo	Voa, sanhaço
Xô, rouxinol sem fim	Vai, juriti
Some, coleiro	Bico calado
Anda, trigueiro	Muito cuidado
Te esconde colibri	Que o homem vem aí
Voa, macuco	O homem vem aí
Voa, viúva	O homem vem aí
Utiariti	O homem vem aí
Bico calado	
Toma cuidado	
Que o homem vem aí	
O homem vem aí	
O homem vem aí	

Disponível em <http://letras.mus.br/chico-buarque/80825/>

2. Que efeito de sentido tem o recurso de **listar**, ao longo dos versos, diferentes espécies de pássaros e o da **repetição** na estrofe "Bico calado/Muito cuidado/Que o homem vem aí/ O homem vem aí/ O homem vem aí"?

3. Na estrofe "Bico calado/Muito cuidado/Que o homem vem aí/ O homem vem aí/ O homem vem aí", o aviso de que o homem vem aí **explica** o conselho de ficar de bico calado e ter muito cuidado. Que vocábulo relaciona o aviso e os conselho numa relação **EXPLICATIVA**?

Fonte: LP8 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

O trabalho de exploração das linguagens verbal, não verbal e mista prosseguiu com a leitura de outra charge, num trabalho de intertextualidade com um poema. Nesse ponto trabalhou-se também com recursos expressivos de sentido e elementos coesivos.

Os descritores trabalhados foram: D6- identificar o tema de um texto, D3- inferir o sentido de palavra ou expressão, D5- interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso,

D15- estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, D18-reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão, D19- reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos, D4- inferir informação implícita em um texto, D26- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos, D12- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.e D20- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

A exploração do texto continua com a comparação das linguagens (página 17) na atividade que apresentou um diálogo num texto intitulado “Fotografia”, que tratava de comentário sobre uma obra de arte. Seguindo a sequência, é apresentada uma pintura com mensagem correspondente ao tema do texto.

Figura 11

RIO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 1.º BIMESTRE / 2017 LÍNGUA PORTUGUESA – 8.º ANO PAGINA 17

ILUSTRAÇÃO DE UM TEXTO
Como podemos observar, a **linguagem verbal** e a **linguagem não verbal** se correspondem muito bem, mantêm um diálogo quase perfeito: uma pode “dizer” a outra, ilustrar a outra.

Neste texto, em **linguagem verbal**, narra-se o diálogo entre duas pessoas que observam, descrevem e comentam uma fotografia. Leia:

UMA HISTÓRIA DO SÉCULO XX
Gonçalo M. Tavares

Fotografia 5

- Trata-se de puxar.
- Tens aqui tudo. O século resumido. Uma síntese.
- Trata-se puxar uma coisa que está fora do seu elemento normal. Puxar um barco em plena terra, em plena aldeia.
- E há uma dificuldade acrescida: as paredes da rua por onde tem de passar o barco estão demasiado próximas. Repara.
- Deves continuar a puxar. Há mais algum conselho que se possa dar a quem está vivo? Deves continuar a puxar, eis tudo.
- Se tiveres sorte, puxas juntamente com a tua família. Com uma outra pessoa. Senão, puxas sozinho.
- Mas a questão é que não há água nas proximidades. É o que parece pela fotografia. As pessoas puxam um barco pelas ruas de uma aldeia, mas sem objetivo. Não há água.
- Tiraram toda a água do século XX, mas aqui ninguém sabia.
- Continuaram a puxar o barco.
- Devemos fazer o mesmo.
- Sim, é a melhor opção.

TAVARES, Gonçalo M. O Globo, caderno Prosa e Verso, jun 2013.

Esta foto é de uma pintura, um desenho feito em carvão e aquarela sobre papel. Mesmo sem corresponder exatamente à “Fotografia 5”, o que o diálogo narrado no texto ao lado nos descreve, poderia servir bem como uma **ilustração** desse texto (pintura). OBSERVE:



Domingos Rebelo. Pescadores varando um barco. 1924. Carvão e aquarela sobre papel. Disponível em <http://domingosrebelo.com/?p=562>

RIQUEZAS DA LÍNGUA PORTUGUESA... E DE SUAS LINGUAGENS
O texto “Fotografia 5” é de Gonçalo M. Tavares, professor e escritor, angolano, nascido em Luanda, cidade da República de Angola, que foi colônia de Portugal até 1975. A foto é de uma pintura feita em carvão e aquarela sobre papel pelo professor e artista plástico Domingos Rebelo, açoriano, nascido na cidade de Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel, no Arquipélago dos Açores, região autónoma de Portugal.

Há informações sobre os autores do texto escrito e da pintura em que se nota a intenção de ampliação do conhecimento de mundo e, por fim, a sequência de atividades sobre linguagem é encerrada com interpretação de texto descritivo do qual se pede análise em relação aos elementos indicadores de ideia temporal, seguido de proposta de interpretação por meio de ilustração. Destaca-se que o material apresenta texto explicativo com o conceito de descrição.

Figura 12



COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

1.º BIMESTRE / 2017

PÁGINA 18

Leia, a seguir, uma das inúmeras crônicas de Cecília Meireles, quase toda feita da **descrição** de um lugar.

A ARTE DE SER FELIZ (Cecília Meireles)

Houve um tempo em que a minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. [...] E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. [...] Às vezes, um galo canta. Às vezes um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

1. Transcreva, do primeiro parágrafo, uma **expressão temporal** e dois outros **termos** que indicam que ela fala de um tempo passado.

2. Através de que **termos** percebemos que ela passou a falar do tempo presente, no 2.º e no 3.º parágrafo?

ESPAÇO CRIAÇÃO

Neste espaço, você vai criar um desenho (você pode colar nele seu desenho feito em outra folha) que seja uma **ILUSTRAÇÃO** do texto de Cecília Meireles.

 **Atenção**

A DESCRIÇÃO

Quando desejamos apresentar algo a quem nos ouve ou nos lê e acreditamos que esse "algo" seja desconhecido do nosso ouvinte ou leitor, recorremos à **DESCRIÇÃO**. A função da descrição é informar as características ou elementos do que está sendo apresentado. Enquanto na **narração**, contamos uma história, na descrição interrompemos a história para descrever um personagem, um objeto, um lugar, um ambiente...

Comentários sobre o material LP8

O material do 8º ano focou o trabalho na estruturação do texto, com ênfase na produção textual, sem deixar de lado a exploração de recursos coesivos. O conhecimento do aluno foi instrumentalizado especialmente em ações como apropriação do texto não verbal para promover a expansão de sentidos no texto verbal, tanto na leitura quanto na produção de textos.

Atividade3 (LP9)

O caderno LP9 (54 páginas), elaborado para o nono ano, para o mesmo bimestre, apresentou um material mais vasto, pois não apenas a quantidade de páginas era superior aos cadernos do sétimo e do oitavo anos, como também continha uma quantidade maior de trabalhos e com diversidade também maior de gêneros textuais: canção, HQ, poema, conto, crônica, artigo de opinião, reportagem, relato, texto enciclopédico, biografia e romance.

Figura 14

RIO PREFEITURA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 1º BIMESTRE 2016 LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO PÁGINA 29

Foi a velha da esquina que se faz de cega, insistiu o jovem sem empurrar, diz que o senhor enxerga por dois.
O homem abriu a porta.
Entraram. Chaves havia muitas sobre a mesa. Mas não era nenhuma daquelas. O homem então meteu as mãos nos bolsos, remexeu, tirou uma pedrinha vermelha, um prego, três chaves. Eram parecidas, o moço levou as três, devolveria as duas que não fossem suas.
Passados dias bateram à porta. O homem abriu, pensando que fosse o moço. Era uma senhora.
Um moço me disse... Começou ela. Havia perdido o botão de prata da gola e o moço lhe havia garantido que o homem saberia encontrá-lo. Devolveu as duas chaves do outro. Saiu levando seu botão na palma da mão.
Bateram à porta várias vezes nos dias que se seguiram. Pouco a pouco espalhava-se a fama do homem.
Pouco a pouco esvaziava-se a mesa dos seus haveres.
Soprava um vento quente, giravam folhas no ar, naquela fim de tarde, nem bem outono, em que a mulher veio. Não bateu à porta, encontrou-a aberta. Na soleira, o homem rastreava as juntas dos paralelepípedos. Seu olhar esbarrou na porta delicada do sapato, na barra da sala. E manteve-se baixo.
Perdi o juízo, murmurou ela com voz abafada, por favor, me ajude. Assim, pela primeira vez, o homem passou a procurar alguma coisa que não sabia como fosse. E para reconhecê-la, caso desse com ela, levava consigo a mulher.
Saíam com a primeira luz. Ele trancando a porta, ela já a esperá-lo na rua. E sem levantar a cabeça – não fosse passar inadvertidamente pelo juízo perdido – o homem começava a percorrer rua após rua.
Mas a mulher não estava afeita a abaixar a cabeça. E andando, o homem percebia de repente que os passos dela já não batiam ao seu lado, que seu som se afastava em outra direção. Então parava, e sem erguer o olhar, deixava-se guiar pelo taque-taque dos saltos, até encontrar à sua frente a porta delicada dos sapatos e recomear, junto deles, a busca.

COLASANTI, Marina. *Histórias de um viajante*. São Paulo: Global, 2005.

5- Repare que há um diálogo no trecho que vai do oitavo ao décimo parágrafo. Escreva-o, usando a pontuação característica de um diálogo:

6- O que significam as reticências nesse trecho?

7- A quem se refere a palavra destacada em: "Devolveu as duas chaves do outro"?

8- O que significa o termo "seus haveres"? (16.º parágrafo)?

9- A chegada da mulher provocou inicialmente duas mudanças na vida do homem. Quais?

10- O que significa a expressão "afeita a abaixar a cabeça", no último parágrafo?

Não perca!
Morde a Língua - Vladimir, o sapo, e outras histórias: contos
Acesse
<http://www.mullino.rj.gov.br/index.php/busca?mult=6&cat=&tp=&prj=9163&bt=>

MORDE A LINGUA

Fonte: LP9 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

A interpretação de texto explorou recursos expressivos da pontuação, elementos coesivos, sentido contextual de um vocábulo e situações geradoras de catarse ou conflitos na narração.

Os descritores trabalhados foram: D4- localizar informação implícita em um texto , D1- localizar informação explícita num texto, D3 inferir o sentido de palavra ou expressão, D14- reconhecer as relações entre as partes de um texto, identificando os recursos coesivos , D17- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e D18- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

A interpretação do texto prossegue com exploração dos elementos estruturais da narrativa, com reconhecimento de personagens, conflito gerador, desfecho, além de exploração do sentido contextual de vocábulos e diferença entre fato e opinião.

Figura15

RIO PREFEITURA		COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO	1. BIMESTRE / 2016	PÁGINA 27
LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO				
1-	No texto que você acabou de ler, pode-se perceber as falas de quatro personagens. Quem são eles?			

2-	Qual o conflito gerador da narrativa? E o desfecho?			

3-	No trecho “– Bem, existem equipamentos especiais para isso.”, a que se refere o termo destacado?			

4-	Qual o objetivo dos parênteses e de seu conteúdo no terceiro parágrafo?			

5-	No trecho “Então, cada um conta com o que tem à mão.”, qual o significado da expressão <i>contar com o que se tem à mão</i> ?			

6-	Que diferença de sentido há em: <i>contar com o que se tem à mão</i> e <i>contar o que cada um tem nas mãos</i> ?			

7-	Por que o menino sentiu-se desanimado quando começou a contar as estrelas?			

8-	Qual foi a sugestão da avó para que o menino pudesse contar todas as estrelas?			

9-	Transcreva do último parágrafo a expressão indicadora de tempo:			

10-	O uso das reticências é expressivo no texto. Releia os trechos e diga para que foram usadas as reticências.			
a)	– Já perguntei. Ele falou várias coisas, mas não entendi direito: o que cada um tem nas mãos e... – Ora, nas mãos a gente tem dedos! Por que você não conta nos dedos?, disse a mãe, que era bem mais esperta que o pai nos assuntos práticos.”			
b)	– O que foi, filho? – Nada...”			

Fonte: LP9 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

Os descritores trabalhados D20- reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, D21- reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos, D14- reconhecer as relações entre as partes de um texto identificando os recursos coesivos e D6- distinguir fato de opinião.

Figura 16

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO

PÁGINA 28

11- No texto, várias vezes, aparecem palavras no diminutivo. Qual o efeito que esse uso provoca nos trechos abaixo?

“Sua avó, que sempre observava tudo bem quietinha, foi lá falar com ele.”

“São tão pequenininhas, não é mesmo? Pois então. Basta você olhar bem para elas, como se fossem grãozinhos de areia.

Agora, você vai ler mais um conto. Observe a estrutura do texto.

Texto 25
DE MUITO PROCURAR

Aquele homem caminhava sempre de cabeça baixa. Por tristeza, não. Por atenção. Era um homem à procura. À procura de tudo o que os outros deixassem cair inadvertidamente, uma moeda, uma conta de colar, um botão de madrepérola, uma chave, a fivela de um sapato, um brinco frouxo, um anel largo demais.

Recolhia, e ia pondo nos bolsos. Tão fundos e pesados, que pareciam ancorá-lo à terra. Tão inchados, que davam contornos de gordo à sua magra silhueta.

Silencioso e discreto, sem nunca encarar quem quer que fosse, os olhos sempre voltados para o chão, o homem passava pelas ruas despercebido, como se invisível. Cruzasse duas ou três vezes diante da padaria, não se lembraria o padeiro de tê-lo visto, nem lhe endereçaria a palavra. Sequer ladravam os cães, quando se aproximava das casas.

Mas aquele homem que não era, via longe. Entre as pedras do calçamento, as rodas das carroças, os cascos dos cavalos e os pés das pessoas que passavam indiferentes, ele era capaz de catar dois elos de uma correntinha partida, sorrindo secreto como se tivesse colhido uma fruta.

À noite, no cômodo que era toda sua moradia, revirava os bolsos sobre a mesa e, debruçado sobre seu tesouro espalhado, colhia com a ponta dos dedos uma ou outra mínima coisa, para que à luz da vela ganhasse brilho e vida. Com isso, fazia-se companhia. E a cabeça só se punha para trás quando, afinal, a deitava no travesseiro.

Estava justamente deitando-se, na noite em que bateram à porta. Acendeu a vela. Era um moço.

Teria por acaso encontrado a sua chave? Perguntou. Morava sozinho, não podia voltar para casa sem ela.

Eu... Esquivou-se o homem. O senhor, sim, insistiu o moço acrescentando que ele próprio já havia vasculhado as ruas inutilmente.

Mas quem disse... resmungou o homem, segurando a porta com o pé para impedir a entrada do outro.

1- O homem, personagem principal do texto, é descrito ao longo do conto. Como ele é?

2- A que se referem os adjetivos “fundos e pesados” e “inchados”?

3- No trecho “Mas aquele homem que não era, via longe,” (4.º parágrafo), a que característica do homem o narrador se refere com a expressão em destaque:

4- Escreva, de outra forma, a frase “Com isso, fazia-se companhia”, no quinto parágrafo, substituindo o SE por aquilo a que ele se refere:

Fonte: LP9 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

A exploração de narrativa prosseguiu na página 28 com análise de outro texto (um conto) em que foram analisados os seguintes pontos: descrição de personagem e elementos de retomada. Na página 30 (figura 17), destaca-se a seção “Arrumando as ideias”, que se voltou para explicação sobre as perspectivas de participação do narrador no conto (observador ou

personagem), a partir da identificação dos verbos e síntese com a organização estrutural do conto.

Os descritores trabalhados foram: D17- reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas, D2- inferir informação em texto verbal, D3- inferir o sentido de palavra ou expressão e D14- reconhecer as relações entre as partes de um texto identificando recursos coesivos.

Figura 17

RIO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO PÁGINA 30

O narrador pode se apresentar como narrador-personagem, ou seja, aquele que participa das ações, dos fatos; ou como narrador-observador, que não participa da história, somente a observa.

ARRUMANDO AS IDEIAS... Narrador-observador Verbo em terceira pessoa. Narrador-personagem Verbo em primeira pessoa.

12 - Analise o narrador dos contos, preenchendo o quadro:

	Para contar estrelas	De muito procurar
Foco narrativo		

ARRUMANDO AS IDEIAS... Como você já sabe, um conto, em geral, possui uma **estrutura** mais ou menos composta pelos seguintes momentos: *situação inicial (ou apresentação), complicação (do conflito gerador ao clímax), desfecho*. De maneira geral, o conto é mais breve que um romance e apresenta número reduzido de personagens. O tempo e o espaço em que se desenvolve a história também são mais restritos. Podemos dizer que esse gênero textual apresenta **seqüências de fatos**, que são vividos pelas **personagens**, num determinado **tempo** e **lugar**. Existe também um **narrador**, aquele que conta a história. **Esses são os elementos do texto de base narrativa: personagem, tempo, lugar, ação e narrador.**

Fonte: LP9 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

Figura 18

Momentos da narrativa		Três atos do conto "De muito procurar"	
1 - Situação inicial (ou apresentação)		Geralmente, o início do texto de base narrativa, em que podem ser apresentados os elementos da narrativa (espaço, tempo, personagens), situando o leitor.	
Complicação	2 - Conflito gerador	Momento em que surge um fato novo que muda o rumo da história.	
	3 - Clímax	Momento culminante, de maior tensão dentro da história.	
4 - Desfecho		Conclusão da história, normalmente apresentando a solução do conflito.	

Fonte: LP9 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

A figura 18 traz a aplicação prática da explicação encontrada na página anterior. A proposta era a divisão do conto trabalhado na página 28 em suas partes estruturais com observação das partes: situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho.

Figura 19

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO PÁGINA 31

INTRODUÇÃO DE Textos Seu desafio é escrever um conto. O conteúdo desse conto é você que vai escolher. Você deve escolher entre - um conto de mistério - uma aventura - um encontro especial. Para isso, vamos **passo a passo**.

1.º passo Planeje seu conto. Escreva uma lista de assuntos que poderiam virar um conto. Faça uma **tempestade de ideias**.

2.º passo Analise as ideias que você listou e escolha a que vai virar um conto. Em seguida, você pode utilizar uma estratégia para contá-la de forma rápida, fazendo uso das perguntas abaixo. Assim, vai ficar mais fácil e construindo seu texto e melhorando-o. O quê? Como? Quando? Onde? Por quê?

3.º passo Agora, pare um pouco e reflita sobre os elementos que vão constituir a sua narrativa.

O narrador Quem vai narrar o seu texto? O narrador será observador ou personagem?	O tempo Em que tempo se dá essa história?	Os personagens Quem será o protagonista de seu conto? "Protagonista é o personagem principal da narrativa." Defina suas características para que você possa mostrá-lo aos seus leitores.	O espaço Em que cenário vai se passar a sua história? Em que ambiente vão acontecer os fatos? Definir o espaço é importante para que os leitores possam imaginar o ambiente no qual a ação ocorre. Seu desafio é escrever um conto carocão!
--	---	--	---

Agora, organize seu texto, segundo a estrutura clássica do conto: Apresentação, complicação (do conflito gerador ao clímax), desfecho.

4.º passo Escreva a primeira versão do seu conto. Lembre-se do título!

5.º passo Revise seu texto. Ele possui as características de um conto?

6.º passo Verifique também a pontuação, a concordância e a ortografia. Reescreva o seu texto, e compartilhe com os colegas. Combine tudo com o seu professor(a).

Escreva um conto carocão!

Fonte: LP9 (1º bimestre/ 2016) disponível em <http://www.rioeduca.net/rioeduca>

A exploração da estrutura do conto é finalizada com proposta de produção textual: criação de um conto. O material promove estimulação para que o aluno observe os elementos e as partes estruturais do texto. Os descritores trabalhados: D9- reconhecer o gênero discursivo e D10 identificar o propósito comunicativo.

Comentários sobre o material LP9

Percebeu-se que o material do 9º ano, assim como o do 8º ano, se pautou enfaticamente na estruturação do texto, consolidando em especial os gêneros crônica e conto. Nesse sentido, cabe ressaltar que o reconhecimento da funcionalidade dos gêneros já corrobora para sua própria compreensão.

3.3. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) instaurou nova política curricular, instituindo os cadernos pedagógicos, com o fim de oferecer um trabalho com os textos que vise a buscar melhor qualidade de ensino. O material surge então no intuito de atender às demandas da rede nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e é distribuído bimestralmente nas unidades escolares e disponibilizados gratuitamente pela internet, no site do Rioeduca, um portal da própria SME (<http://www.rioeduca.net>), para livre acesso.

Além dos Cadernos Pedagógicos, os professores de Língua Portuguesa da Rede utilizam ferramentas e materiais diversos em suas práticas diárias, como recursos de mídia, livros didáticos, aulas expositivas e atividades propostas no caderno do aluno. Normalmente todos os professores utilizam o material, visto que as provas externas (LP Leitura e LP Escrita no nosso caso) são pautadas nos conteúdos que ele apresenta ao longo do bimestre.

Como já exposto anteriormente, o interesse pela análise dos cadernos se justifica, então, pelo fato de ser, na maioria das vezes, o principal recurso utilizado nas aulas das disciplinas envolvidas nas avaliações externas - que possuem o intuito de avaliar as escolas que compõem a rede municipal de ensino - em especial nas escolas situadas em áreas de

elevada incidência de interrupções das atividades, ocasionadas pelos constantes conflitos armados, como é o caso da escola em questão. Desse modo, o tempo torna-se bastante escasso, e os professores costumam se organizar para seguir principalmente o que está estipulado nos cadernos.

Em observância aos cadernos no período analisado, percebemos que eles trabalharam com gêneros textuais diversos, que eram apresentados aos alunos em nível de complexidade crescente, de modo a facilitar a estruturação do conceito. Os enunciados eram claros e objetivos, sendo ainda completados por seções informativas como “arrumando as ideias”, em que os conceitos trabalhados eram sintetizados, de modo a consolidar a abordagem. Os conhecimentos prévios dos alunos foram valorizados com estratégias como informações adicionais e sequência de textos cujos temas se complementavam em cadência, de modo a contribuir com a construção do conhecimento enciclopédico.

Alguns problemas, no entanto, foram demonstrados pelos alunos ao responderem às questões relativas à compreensão do texto, alguns não alcançaram o entendimento a respeito do que liam. Por vezes, os discentes demonstravam pouco nível de outros conhecimentos, como os linguísticos, o que se revelava no desconhecimento de conceitos básicos importantes relativos à falta de informações necessárias para atender aos comandos. Além disso, as limitadas vivências sociais, culturais, históricas, dentre outras, também se mostraram como um obstáculo para a pronta resposta de algumas questões e para as produções textuais.

Tais situações se constituíram como empecilho ao entendimento coerente do que era lido e perguntado, nas questões de interpretação. Tais problemas acabavam por desmotivar alguns alunos por não atenderem, muitas vezes, aos comandos dos enunciados das questões. Nesse momento, o trabalho do professor destacou-se como primordial, ao promover esclarecimentos mais específicos, de modo a suprir as necessidades do momento.

O trabalho com os textos foi bastante diversificado, apresentou muitos pontos positivos no cumprimento do que predizem os descritores: variação nas atividades propostas e um planejamento que visava ao fornecimento de informações enriquecedoras do conhecimento enciclopédico dos alunos.

Destacam-se trabalhos com paráfrase e a localização de informações explícitas (D1), identificação do tema do texto (D6), estabelecimento de relações entre as partes do texto, (D2), inferência do sentido de expressões no texto (D3) reconhecimento dos efeitos de sentido

(D17) reconhecimento de relações lógico-discursivas, (D9) reconhecer o gênero discursivo, (D10) identificar o propósito comunicativo, entre outros.

Finaliza-se com a afirmativa de que os cadernos adotados pela prefeitura carioca apresentam abordagem curricular consoante recomendação dos PCN. Esses materiais somados aos conhecimentos internalizados do educando, havendo, é claro, uma contrapartida por parte dos professores, atentos em preencher os quesitos que faltam, constituem-se numa ferramenta bastante útil ao ensino de textos, pois oferecem importantes estratégias de valorização do conhecimento prévio do leitor que pode, assim, ser auxiliado numa efetiva aquisição de saberes.

4. AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO

A prefeitura do Rio de Janeiro aplica bimestralmente avaliações de desempenho que constam de questões objetivas e de propostas de produção textual. O objetivo é verificar a aquisição dos conhecimentos estudados no período. Assim, ao se mensurar as aquisições cognitivas dos alunos, torna-se possível organizar, reorganizar e até mesmo aprimorar o processo educativo e as ações de ensino oferecidas pela rede.

As avaliações do desempenho em Língua Portuguesa aplicadas aos alunos da Rede Municipal do Rio se organizam de duas formas: Língua Portuguesa Leitura e Língua Portuguesa Escrita (redação). Os resultados foram aferidos em consulta ao DESESC (Sistema de Desempenho Escolar), onde são registradas as notas dos alunos e as médias das turmas de toda a rede municipal de ensino, o que permitiu a comparação dos resultados.

Além das avaliações formais, após cada atividade, as turmas envolvidas no projeto respondiam a questões sobre os textos pertencentes ao Caderno Pedagógico, momento em que foi possível avaliar também se os alunos alcançavam ou não as competências de compreensão textual e de registro escrito, segundo parâmetros previstos e estipulados. No entanto, decidimos adotar as avaliações da Prefeitura como aferição por serem formais e por se tratarem de instrumentos de acompanhamento do desempenho dos alunos de todo o município do Rio.

Essas avaliações externas são as consideradas oficiais pela rede, não apenas para aferir o rendimento dos alunos como também analisar o desempenho da escola, apontando-se, inclusive, quais descritores precisam ser mais bem trabalhados no bimestre seguinte nos casos em que acontecem um alto percentual de erros.

Os trabalhos realizados nesta pesquisa apontam, contudo, aumento do desempenho nas turmas pesquisadas. Levantou-se a suposição de que o reforço das atividades pré-textuais, realizado durante a pesquisa, possa ter influenciado nesse índice. A melhora foi relevante nas atividades em que se percebeu aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos em conexão com novos conhecimentos oferecidos, o que vem a comprovar que sua ligação com o que está sendo pedido nas questões contribuiu para o melhor desempenho dos estudantes.

4.1. OBJETIVOS DAS PROVAS DA REDE

Este tópico apresenta os objetivos da aplicação das provas aplicadas pela prefeitura do Rio de Janeiro. Essas provas da rede são aplicadas bimestralmente e, para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, as disciplinas são Língua Portuguesa – Escrita, Língua Portuguesa – Leitura, Matemática e Ciências. Nessas avaliações se busca aferir índices de desempenho em relação à aquisição de competências esperadas para o ano de escolaridade.

Com exceção da avaliação da prova de Língua Portuguesa – Escrita - onde se pede uma redação - as demais são compostas de 15 questões objetivas que têm por fim atingir o que prescrevem os descritores relativos a cada bimestre das disciplinas. Todos os alunos devem participar dessas avaliações, pois elas servem como acompanhamento de sua situação na Escola e da própria rede frente à quantidade de erros e acertos. Também é possível reconhecer em que descritores os alunos encontram maior ou menor dificuldade e o que precisará ser revisto em cadernos pedagógicos futuros.

Além da análise dos acertos relativos aos descritores previstos para serem alcançados nas respostas corretas das questões, são também analisados os distratores relacionados a cada questão, sendo divulgados os percentuais de cada opção marcada e as médias por turma, calculando-se o percentual de acertos e de erros de cada grupo de alunos.

A prova de Língua Portuguesa – Leitura é constituída de 15 questões relacionadas ao que preveem os descritores bimestrais. Organiza-se a partir de textos pertencentes aos gêneros encontrados no caderno pedagógico referente ao período, e as questões são relativas a esses textos, em conformidade com os descritores, para aferir a compreensão. Ao fim da avaliação, os alunos passam suas marcações para o cartão-resposta e os resultados são fornecidos por correções feitas por programas de computadores, sendo os resultados tabulados, o que ocorre em pouco tempo.

A prova de Língua Portuguesa – Escrita é uma proposta para a melhor formação de indivíduos competentes e autônomos em suas habilidades de leitura e de escrita, ou que sejam capazes de saber se posicionar em diferentes situações, como leitores e produtores textuais. Dessa forma, há uma prova de produção textual que permite avaliar o rendimento dos alunos também nessa modalidade de trabalho.

As atividades de ensino de Português recobrem a proficiência tanto na capacidade leitora, como na de produtora de textos dos alunos. Assim, as produções escritas, que seguem as propostas da rede, aplicadas bimestralmente, também servem como avaliação e mensuração de resultados para esta nossa pesquisa.

Ao construírem o próprio texto, os alunos devem atentar para a forma, a linguagem empregada, o grau de (in) formalidade e demais informações condizentes ao gênero em produção e situações de comunicação. Desse modo, dentre os trabalhos realizados durante o ano letivo, as turmas deveriam atentar para as tipicidades do gênero notícia, visto que uma das propostas de produção textual foi a de produzirem um texto desse gênero, a partir de uma das obras lidas durante o bimestre.

Posto isso, as temáticas incluíam o estudo das partes que compõem a notícia: (título, subtítulo, lide e corpo da notícia), além do cumprimento às respostas das questões: “Quem? Onde? O quê? Como? Quando? Por quê?”. Nas atividades, também se deu atenção à funcionalidade do gênero midiático, em comparação com outros gêneros. Também, nesse caso específico, os alunos envolvidos demonstraram maior segurança durante a escritura, o que se comprovou pela avaliação, que também é mensurada pela Rede Municipal de Ensino do Rio, como Língua Portuguesa – Escrita.

4.2. PROVA INTEGRADA: UMA PROPOSTA INTERTEXTUAL E INTERDISCIPLINAR

Além das provas oficiais elaboradas pela Prefeitura do Rio, os alunos também realizam uma prova integrada, como mais um instrumento de avaliação, elaborada pela própria unidade escolar onde ocorreu a pesquisa. Essa modalidade é aplicada, bimestralmente, e se baseia em abordagem interdisciplinar, pois a avaliação é formulada a partir de um único tema gerador, escolhido pelo corpo docente, e todas as disciplinas contribuem com questões relacionadas ao tema da prova.

Com a aplicação das provas integradas, pretende-se instrumentalizar o aluno, de forma mais eficiente, não só para realização das provas da rede, mas principalmente, para efetivar a

consolidação de habilidades e competências leitoras, partindo-se da intenção de familiarizar por meio de outros trabalhos subjacentes.

A prova integrada também se volta para mensuração de conhecimentos e avaliação de desempenho dos discentes. A diferença em relação às provas da rede é que a prova integrada é elaborada pela própria unidade escolar.

O objetivo geral dessa avaliação, além da expansão do conhecimento de mundo visa a auxiliar os alunos a entrarem em contato com situações novas de análise e reflexão. A proposta é composta por questões de todas as disciplinas que são contextualizadas, sempre a partir de um mesmo tema. A cada bimestre um tema é proposto pela escola e, desse modo, todos os professores, em suas respectivas disciplinas, trabalham com o mesmo assunto, abordando-o de maneiras diferentes, conforme sejam as especificações de cada área de ensino, e, ao final do período, uma prova composta por questões de todas as matérias é aplicada aos alunos.

No ano letivo de 2017, no primeiro bimestre, o tema foi “Respeito à Mulher”, no segundo foi “Nordeste”, no terceiro, “Diversidades” e, no quarto, “Consciência Negra”. O intuito de se pensar num assunto comum para toda a escola é o de propiciar uma discussão acerca dele, sob a perspectiva de cada disciplina e, dessa forma, contribuir para o enriquecimento do conhecimento de mundo do aluno. Para elaboração de trabalhos, foi-lhes apresentada a temática por meio de rodas de leitura, palestras, filmes, cartazes, canções e outras formas de abordagem, para que se atingisse um processo de solidificação e aprofundamento do tema apresentado bimestralmente.

Ao fim de cada bimestre, pretende-se que os alunos se sintam mais preparados a responder a questões formuladas em conformidade com o currículo de cada disciplina, de uma maneira mais familiarizada, tendo em vista estarem todas versando sobre o mesmo assunto. Nessa oportunidade foi percebida uma grande evolução no desempenho dos alunos, por meio de análise das respostas mais criativas e coerentes, posto que o trabalho, além de interdisciplinar, foi apresentado por relações de intertextualidade, acerca de assuntos previamente analisados e assimilados pelo corpo discente.

Esse resultado pode ser observado como uma avaliação positiva de que essa ferramenta é útil como instrumento de integração de saberes. Além disso, como a prova é elaborada pelas próprias unidades de ensino, torna-se mais fácil promover estratégias de

valorização do conhecimento prévio do aluno, na elaboração das questões, já que os docentes têm mais conhecimentos do público-alvo, devido ao trabalho diário no cotidiano escolar.

Destaca-se aqui que o resultado dessas provas foi o motivador da escolha do tema da pesquisa: “a importância da valorização do conhecimento prévio do aluno”. Isso porque se percebeu que as duas turmas acompanhadas, durante a realização da pesquisa, com a aplicação da metodologia de observação dos conhecimentos prévios, obtiveram melhoria nos índices de desempenho, em relação às demais turmas da escola. Assim, pensou-se que o uso de uma abordagem em que o professor atuasse, de modo a explorar com mais intensidade os saberes dos educandos, poderia se configurar como um elemento otimizador dos resultados que traduzem, na prática, aprendizagem significativa e melhoria da qualidade de ensino, com reflexos na formação de leitores e escritores mais capacitados.

Assim, recomenda-se que as provas integradas recebam atenção especial por parte da escola e dos professores, posto que, conforme a análise efetuada nesta pesquisa, esse instrumento pode se configurar como um elemento validador das práticas de ensino diárias, ao promover uma avaliação formativa em que é possível promover reconhecimento dos saberes do educando, permitindo-lhe participação ativa e protagonismo nos processos de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tema analisar estratégias de valorização do conhecimento prévio dos alunos em cadernos pedagógicos usados pela prefeitura do Rio de Janeiro. Escolheu-se tal tema por entender que a abordagem é fundamental para resultados positivos em questões de leitura e interpretação de textos.

Sabemos que a leitura é uma das atividades fundamentais para a formação e desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo neste mundo letrado. Assim, é de extrema importância que ela se torne presente na vida diária das pessoas, como fonte de informações e reflexões sobre o mundo ou como atividade prazerosa e necessária à vida do cidadão, a ponto de ela ser considerada um direito, e o acesso a práticas leitoras uma necessidade de que nenhum indivíduo deve ser privado.

De acordo com a proposta desta Dissertação, que se voltou para a observação do modo como novas informações fornecidas aos alunos, pertinentes e acrescidas ao texto, podem se configurar em uma importante estratégia no processo de ensinagem, pudemos verificar algo muito importante: o modo como se processou a relação entre o aluno, seus conhecimentos prévios e sua atuação no trabalho proposto pelos cadernos pedagógicos.

Permitiu-nos perceber, também, outras especificidades dos Cadernos, ao longo do processo de pesquisa, ou seja, de que modo eram aplicadas as atividades do material, com fins de atender à construção do conhecimento enciclopédico, nos três anos de escolaridade atendidos pela escola e como os alunos de diferentes anos escolares reagiam, ou melhor, se saíam nas respostas quando havia respaldo do conhecimento prévio e acréscimo de outras informações paralelas e complementares.

Deve-se ressaltar que houve algumas dificuldades: primeiramente, por estar situada a escola em uma área conflagrada, ocorreram muitas interrupções das atividades por conta de conflitos entre facções ou pelas incursões policiais, impossibilitando muitas vezes de ser iniciado o dia letivo e, por outras vezes, as atividades tiveram de ser interrompidas por conta da violência armada, dificultando a continuidade dos trabalhos em algumas ocasiões. Não queremos com isso, justificar eventuais falhas na pesquisa, mas apenas relatar as dificuldades com que ela foi feita e que possivelmente devem ter influenciado no resultado da produção dos alunos.

Ainda assim, com medidas de reposição (e de superação), as ações eram retomadas e o trabalho teve prosseguimento. Por se mostrar uma análise de material muito extenso, preferimos o recorte, de tal modo que a pesquisa possa ser expandida em trabalhos futuros. Contudo, não foram comprometidos os interesses da investigação, já que as estratégias adotadas de elaboração do material são similares nos quatro bimestres para os três anos de escolaridade atendidos.

A análise do material demonstrou que sua elaboração considera o pressuposto da contribuição para a formação do conhecimento enciclopédico. Os cadernos usados pelos alunos constam de leitura e análise de gêneros textuais variados. As questões voltadas para interpretação foram elaboradas de modo a explorar os descritores de língua Portuguesa preconizados como necessários à formação de leitores competentes.

Os Cadernos Pedagógicos apresentam os tópicos de estudos em ordem crescente de complexidade, de modo que é possível promover entendimento progressivo e contínuo das noções estudadas. Além disso, há seções destinadas à promoção de estratégias de instrumentalização de saberes prévios que se configuram como uma ferramenta dialógica entre o material e o leitor, de modo a facilitar o entendimento da proposta.

De modo geral, os descritores de aprendizagem de Língua Portuguesa previstos para as séries foram considerados. O material é bimestral, assim alguns descritores se sobressaem sobre outros, em determinados períodos. Isso não foi visto como deficiência, já que não impede que o professor realize trabalho à parte, destacando aqueles que julgar mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, ou que os descritores não trabalhados num bimestre não apareçam nos bimestres posteriores.

A aplicação da metodologia de pesquisa demonstrou que, ao se intensificar o reforço em ações valorizadoras do conhecimento do alunado, é possível obter melhoria no processo de aprendizagem. Isso ficou claro ao se observar os resultados obtidos pelas turmas acompanhadas na pesquisa, quando da aplicação da prova integrada. Verificou-se que as outras turmas chegaram a apresentar queda em um dos quesitos avaliados em relação a competências de Língua Portuguesa.

Os alunos acompanhados pela pesquisa, por vezes, demonstraram dificuldades na resolução das atividades propostas, contudo com a mediação do professor, o desempenho se tornou mais eficaz e as dificuldades puderam ser superados ou minimizados. Dessa forma, se

pôde perceber que o material didático por si só, por mais bem estruturado que esteja, não prescinde de uma atuação atenta do docente.

Faz-se necessário que a escola e os educadores, de forma geral, observem sua clientela a fim de elaborar ações as mais significativas possíveis que possam despertar a atenção e motivar para a formação de leitores autônomos.

Sabemos que esta pesquisa não responde a todas as questões relacionadas à melhor formação do aluno leitor, tampouco tínhamos essa pretensão. No entanto, esperamos que este trabalho possa contribuir para que outros pesquisadores se sintam motivados e outras pesquisas surjam para um melhor aproveitamento dos materiais utilizados nas aulas de Português.

Nesse caso, em especial, a análise recaiu sobre os Cadernos Pedagógicos, visto aqui como uma das ferramentas que podem ser usadas na oferta de uma educação de qualidade. Assim, a realização desta pesquisa contribuiu, de forma significativa, para o aperfeiçoamento de meus conhecimentos técnicos sobre a questão e melhoria de minhas práticas educativas, ao promover o entendimento de que a verdadeira interpretação de um texto só ocorre quando autor e leitor interagem na construção de significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris... [et al.]. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1990.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Pensamento e ação no Magistério*. São Paulo: Scipione, 1990.
- DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FOELKER, Rita. Importância da Leitura na Construção do Conhecimento. Disponível em www.edicoesgil.com.br/educador/leitura. Acessado em 03.03.2017.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela et alii. *A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura*. Revista Ciência e cognição. ISSN1806-5821, volume 14, nº 2, 2009.
- KLEIMAN. A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Os PCNs e as questões de Texto (Leitura e PCNs)* - Texto retirado da Internet (Consulta 10/08/2017)
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever-estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro (orgs.). *Sujeitos em ambientes virtuais: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/acesso-em-15-09-2016>

SOARES, Magda, *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

ANEXO 1

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esse tópico apresenta os descritores de Língua Portuguesa definidos pela matriz de referência (MR). Os descritores são agrupados em tópicos e descrevem uma habilidade a ser construída nas atividades de ensino. Eles explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático e o nível de operação cognitiva necessário para a aprendizagem de um conteúdo. Apresentam-se na sequência os descritores a serem trabalhados com as turmas pesquisadas.

DESCRITORES PREVISTOS PARA O 7º ANO

I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D12 – Identificar a finalidade, o efeito de sentido ou a função de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

- D26 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D27 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando ou realizando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto ou para atender a algum aspecto morfosintático / semântico.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
- D 25 – Reconhecer as diversas estratégias argumentativas, sua finalidade e/ou seu efeito de sentido.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D16 – Identificar efeitos de sentido e/ ou motivos de ironia, metáfora ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (como a acentuação).

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

D19 – Reconhecer o efeito de sentido e/ou a finalidade decorrente da exploração de estratégias, recursos ortográficos e/ou morfossintáticos / semântico.

D 20 - Identificar as diferentes morfossintaxes das palavras e / ou expressões.

D 21 – Reconhecer as palavras e/ou expressões responsáveis pelas diversas funções e / ou figuras de linguagem.

D 22- Nomear os diversos processos de formação de palavras, função e figura de linguagem.

VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto ou o tipo de linguagem utilizada.

D23– Reconhecer as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido nos diferentes textos em situações comunicativas diversas.

D24- inferir o efeito de sentido e as finalidades proveniente do uso das variantes linguísticas nas diversas situações de comunicação.

DESCRITORES PREVISTOS PARA O 8º ANO

I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Descritores do Tópico

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

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

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

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

DESCRITORES PREVISTOS PARA O 9º ANO

I. Procedimentos de leitura

D1 Localizar informação explícita.

D2 Inferir informação em texto verbal.

D3 Inferir o sentido de palavra ou expressão.

D4 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

D5 Identificar o tema ou assunto de um texto.

D6 Distinguir fato de opinião relativa ao fato.

D7 Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

D9 Reconhecer gênero discursivo.

D10 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

D11 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

III. Relação entre textos

D12 Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.

D13 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.

IV. Coerência e coesão no processamento do texto

D14 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.

D17 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.

D20 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D21 Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.

D22 Reconhecer efeitos de humor e de ironia.

VI. Variação linguística

D23 Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor

ANEXO 2

EXEMPLO DE PROVA INTEGRADA AO 7º ANO

A avaliação foi composta por 4 questões de Língua Portuguesa, 4 de Matemática e 2 para as disciplinas Ciências, Inglês, História, Geografia, Educação Física e Artes, totalizando 20 questões versando sobre o mesmo tema.

Esta seção apresenta as questões de Língua Portuguesa da prova aplicada no 1º bimestre de 2016 cujo tema gerador foi IDENTIDADE.

Prova do 7º ano

	GINÁSIO CARIOCA OLIMPÍADAS RIO 2016	
	Aluno(a): _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____	
PROVA INTEGRADA – 1º BIMESTRE 7º ANO		
	PONTUAÇÃO	
	NOTA	

Leia a crônica *Perdemos a identidade*, de Adriano Vieira, e responda à questão 1:

“O Corinthians irá jogar na próxima segunda-feira, dia 22, contra o Vitória. O jogo será na Arena Itaquera às 22 horas. Não há dúvida que somente os três pontos interessam ao clube, que precisa voltar a vencer para não deixar os demais times escaparem. Além disso, o time tem que resgatar novamente a confiança do torcer após a derrota no Rio Grande do Sul. Protestos foram feitos e a paz já não é mais a mesma. No futebol o que importa é a vitória, no Corinthians essa cobrança é maior.

Na opinião do meio campista Elias, faltam líderes no elenco. Ele acredita que o atacante Alexandre Pato talvez fosse a opção. Pato já se foi, não pertence mais ao elenco! Vejo que mesmo não sendo titular absoluto, Danilo poderia incorporar esta função. Além de experiência, é um jogador que sabe prender a bola na frente. E por falar nisso, os atacantes corintianos estão em dívida. André continua sem marcar, Romero oscila muito entre uma partida e outra. Guilherme contratado para ser camisa 10, não pensa como tal. O Timão está desfalcado no ataque, confuso no meio campo e perdido na defesa. Para completar, Cristóvão Borges tem feito alterações que não tem agradado. O time do Corinthians em 2016 terá que remar muito para alcançar seus objetivos. Perdemos a identidade.”

Disponível em: <http://www.odiarionline.com.br/noticia/55775-PERDEMOS-A-IDENTIDADE> Acesso: 28/03/17

1. De acordo com a opinião do jogador Elias, o Corinthians perdeu a identidade:

(A) Porque no futebol, o que importa é a vitória.
 (B) Porque está desfalcado no ataque, confuso no meio campo e perdido na defesa.
 (C) Porque Cristóvão Borges tem feito alterações que não tem agradado.
 (D) Porque os atacantes corintianos estão em dívida.

Observe o quadro *Operários*, de Tarsila do Amaral, e responda à questão 2:



2. Considerando os rostos dos operários e a fábrica ao fundo, podemos dizer que:

(A) Todos tem a mesma identidade.
 (B) Apesar de todos apresentarem a mesma identidade, nem todos são trabalhadores.
 (C) Nem todos são trabalhadores.
 (D) Apesar de todos serem trabalhadores, as figuras apresentam identidades distintas.



3. O humor da tirinha acima está:
- (A) Nas responsabilidades de Mônica e Cebolinha.
 - (B) Na pergunta de Mônica.
 - (C) Na roupa de Cebolinha.
 - (D) Na reação de Mônica, no segundo quadro.

Leia a charge e responda à questão 4:



4. Qual dos pares de personagem não condiz com o título da charge?
- (A) Zorro e Diego de La Vega.
 - (B) Nenhum dos três pares.
 - (C) Bush e Bin Laden.
 - (D) Batman e Bruce Wayne.

Descritores trabalhados nas questões: D4- inferir informação implícita num texto, D6- identificar o tema do texto, D5- interpretar texto com auxílio de material gráfico, D16- reconhecer efeito de humor ou ironia, D1- localizar informação explícita num texto, D3- inferir o sentido de palavra ou expressão D12- Identificar a finalidade, o efeito de sentido ou a função de textos de diferentes gêneros, D26- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido e D11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Esses descritores foram selecionados pelo corpo docente da disciplina Língua Portuguesa, tendo em vista que os alunos apresentaram dificuldades de entendimento, conforme resultados que indicam os tópicos com altos percentuais de erros, após análise das provas da Rede.

ANEXO 3

ÍNDICE DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DO 7º NAS PROVAS DA PREFEITURA DO RIO / ANO 2016

Esta seção apresenta o índice de desempenho obtido nas provas da rede pelas duas turmas do 7º ano acompanhadas na pesquisa.

Conforme já dito, estas avaliações são um instrumento elaborado pela Prefeitura do Rio para mensuração dos conhecimentos escolares. A observação de tais resultados foi muito importante, pois chamou a atenção para realização da presente pesquisa acerca do tema conhecimento prévio. Isso porque, ao se acompanhar essas duas turmas, durante os 3º e 4º bimestres de 2016, aplicou-se toda a estratégia de pesquisa descrita no material destinado aos 7º, 8º e 9º anos, no primeiro bimestre de 2017.

Ao se aplicar a prova integrada, percebeu-se que os alunos acompanhados (turmas 1701 e 1703) apresentaram evolução nos índices de rendimento, enquanto que nas demais turmas não aconteceu a mesma situação, chegando a haver baixa em alguns dos quesitos testados.

Desse modo, despertou-se a atenção para análise dos cadernos pedagógicos utilizados com os alunos: levantou-se a hipótese de que a aplicação da mesma estratégia de intensificação dos recursos dos cadernos poderia se configurar como um instrumento de melhoria dos processos de ensino.

Procurou-se observar a metodologia e estruturação do material e a estruturação do material, em termos de valorização dos saberes dos alunos, por se entender que tal ação, junto com a atuação intensiva do professor, podem se configurar como elementos alavancadores do processo de aquisição de saberes linguísticos e formação de leitores.

Leia-se a tabela que segue, observando-se o destaque nas turmas pesquisadas: 1701 e 1703.

Tabela 1- Índice de desempenho do 7º ano (3º e 4º bimestres de 2016)

TURMAS	BIMESTRES / 2016			
	3º bimestre	4º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
	LPE	LPE	LPL	LPL
1701	5,1	6,3	5,9	6,1
1702	4,8	5,8	6,0	6,1
1703	5,3	6,7	4,7	6,0
1704	5,6	6,7	6,2	6,5
1705	4,3	6,6	6,5	5,9
1706	5,5	5,8	5,9	5,2
LPE	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA			
LPL	LÍNGUA PORTUGUESA LEITURA			

Comentário sobre os resultados: As turmas 1701 e 1703, observadas na pesquisa durante o segundo semestre de 2016, obtiveram aumento nas notas das avaliações (médias das turmas), tanto em leitura quanto em escrita.

A turma 1701 apresentou aumento do rendimento tanto em Língua Portuguesa Escrita, partindo da média 5,1 no 3º bimestre para 6,3 no 4º bimestre quanto em Língua Portuguesa Leitura, indo de 5,9 no 3º bimestre para 6,1 no 4º bimestre.

A turma 1703 também apresentou aumento de rendimento em Língua Portuguesa Escrita, de 5,3 no 3º bimestre para 6,7 no 4º bimestre, e em Língua Portuguesa Leitura o resultado foi de 4,7 no 3º bimestre para 6,0 no 4º bimestre.

Já as outras turmas 1702, 1704, 1705 e 1706, embora não tenham sofrido queda no quesito Língua Portuguesa Leitura, em Língua Portuguesa Escrita houve declínio das médias nas turmas 1705 e 1706 e baixo crescimento nas turmas 1702 e 1704. Assim, postula-se que um reforço nas estratégias de valorização do conhecimento prévio pode ser uma ferramenta capaz de promover melhoria nas capacidades de leitura e, por consequência, de escrita dos alunos.

ANEXO 4**QUADRO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DA REDE - 1º BIMESTRE / 2018**

	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA		LÍNGUA PORTUGUESA LEITURA	
	TURMAS PESQUISADAS	REDE	TURMAS PESQUISADAS	REDE
7º ano	6,6	5,6	8,2	7,3
8º ano	8,4	6,0	7,3	7,0
9º ano	7,5	6,3	6,4	6,3

Comentário:

Todas as turmas participantes da pesquisa obtiveram médias acima das notas da rede. Ainda que, em alguns casos, as pontuações não estejam muito acima, é importante considerar que, inicialmente as turmas apresentavam, em geral, médias inferiores às de outras escolas, acreditando-se ser um dos fatores para o baixo desempenho as constantes interrupções das atividades por estar a escola situada em área onde ocorrem constantes incursões policiais.