



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DLV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**FRANCISCA JACQUELINE MARQUES LEITE**

**ESTUDO DOS DESCRITORES DO SMAEF E ESTRATÉGIAS DE LEITURA:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ESCOLA MUNICIPAL DE RUSSAS-CEARÁ**

**MOSSORÓ**

**2021**

**FRANCISCA JACQUELINE MARQUES LEITE**

**ESTUDO DOS DESCRITORES DO SMAEF E ESTRATÉGIAS DE LEITURA:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ESCOLA MUNICIPAL DE RUSSAS-CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

**MOSSORÓ-RN**

**2021**

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

L533e Leite, Francisca Jacqueline Marques  
ESTUDO DOS DESCRITORES DO SMAEF E  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO EM ESCOLA MUNICIPAL DE RUSSAS-  
CEARÁ. / Francisca Jacqueline Marques Leite. - Mossoró -  
Rio Grande do Norte, 2021.  
112p.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado  
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte.

1. Estratégias de Leitura. 2. Poema. 3. Leitura. 4.  
Ensino. 5. Descritores. I. Alves, Gilson Chicon. II.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

FRANCISCA JACQUELINE MARQUES LEITE

ESTUDO DOS DESCRITORES DO SMAEF E ESTRATÉGIAS DE LEITURA:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM ESCOLA MUNICIPAL DE RUSSAS-CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de Mestre.

Dissertação aprovada em 23 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves (UERN)

Orientador

---

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UERN)

Examinador Interno

---

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho (UFERSA)

Examinador Externo

Ao meu pai Tarcísio(*in memoriam*) e à  
minha mãe, Maria da Conceição, meus  
amores e primeiros educadores. À  
minha irmã Eveline, minha fortaleza e  
apoio em todos os momentos da vida.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração!

A DEUS, pelo dom da vida!

À Virgem Maria, que nos guia em todos os caminhos!

À minha mãe, Maria da Conceição Marques Leite.

A meu pai Tarcísio Maia Mendonça (*in memoriam*).

Aos meus avós paternos e maternos e a todos os meus familiares e amigos.

À minha irmã, Maria Eveline Marques Leite, por ser meu porto seguro e minha fortaleza em todos os momentos da vida!

À minha primeira professora e alfabetizadora nas letras e na/ para a vida, tia Teresinha Rodrigues.

A todos os professores, professoras e amigos das escolas nas quais estudei.

Às minhas amigas e amigos de infância, em especial, Cristiane Lima.

Aos meus estimados e estimadas discentes, com os quais aprendi a verdadeira arte de amar e educar.

À Rede Cordimariana de Educação, às Irmãs Cordimarianas: Maria José, Socorro Silva, Cidinha, Socorro Araújo e amigos da UNECIM.

À amiga Talita Rodrigues, Gestora Pedagógica da Rede Cordimariana de EDUCAÇÃO.

Aos amigos Bob, Didi, Pandinha, Gláucio, Inácio, Jorge, Maxi, Rafael, Tetê, Branquinha, Pídia, Mona e Nera.

A você, meu Dedé.

A todos da equipe da SEDUC, CREDE 10 e SEMED Russas-Ceará.

À amiga Eliana Estrela, Secretária de Educação do Estado do Ceará

Ao nosso Governador do Ceará e amigo, Camilo Santana, um Ser Humano Maravilhoso e um Gestor Íntegro e Comprometido com o povo cearense, principalmente, educadores e estudantes e à Vice Governadora Izolda Cela, minha amiga.

Às amigas Jucineide Fernandes e Emília Celedônio, Coordenadoras da CREDE 10 Russas, CE.

À amiga Tereza Cristina.

Às amigas Eugenir Andrade, Rubenice Gonçalves, Regiane Suzie, amigo Paulo Moreira e a todos os amigos do Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio.

Às amigas Mílvia, Jaira, Joedia, Raquel, Fernanda, Leila, Luzia, Laécia, Sara, Nandiara, Lidiane e Elizabete Araújo.

A todos os amigos e amigas da turma VI do PROFLETRAS, Adjane, Elí, Eliaci, Dania, Denia, Lidiana, Paulo.

À amiga Lidiana Santos.

Às amigas Darlene Paiva, Lidiane e Cristina.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, em especial, ao meu Orientador Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

Aos Coordenadores do Mestrado Prof. Dr. Gilson Chicon Alves e Prof. Dr. José Roberto Alves, pela dedicação e comprometimento com o PROFLETRAS.

À Candice, nossa amada secretária do PROFLETRAS, Unidade Mossoró-RN, uma pessoa maravilhosa, meiga, responsável e humana.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hubeonia, minha primeira Orientadora, minha gratidão.

Aos médicos e profissionais da saúde, em especial, Dr. Bonfin Bezerra, Dr. Maximilo Ribeiro, Dr. Gustavo Araripe, Dr. Ricardo e Doutora Maria.

Aos amigos e amigas das escolas nas quais trabalho.

Aos docentes e amigos das Universidades públicas nas quais fiz minha Graduação / Licenciatura e Pós-Graduação e Especialização FAFIDAM-UECE e UVA.

Ao Coordenador e amigo, Júnior Gadêlha, do polo UAB/UECE/UFC, no qual fui Tutora Presencial do Curso Letras-Português pela CAPES/UAB/UFC.

A todos os Membros do Sindicato APEOC-CE de Professores e de Professoras, em especial ao Secretário russano Helano Maia.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender..” (FREIRE, 2003, p. 47)

## RESUMO

Nossa experiência em sala de aula como Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II sinaliza para a necessidade de, a partir, das dificuldades apresentadas por nossos discentes em relação à leitura e compreensão leitora, trabalharmos mais insistentemente aspectos e estratégias de leitura usando gêneros textuais diversos. Pesquisas e avaliações externas em larga escala como PISA, Prova Brasil, SPAECE, os indicadores como o Censo Escolar e IDEB e avaliações internas municipais, tais como SMAEF, apontam um baixo índice de proficiência leitora dos educandos. Devido ao contexto pandêmico dos anos de 2020-2021 e as aulas presenciais passarem a ser remotas, as dificuldades se agravaram. Por conseguinte, a prática pedagógica em sala de aula e em todo o âmbito escolar, apresenta-se como uma situação desafiadora e amplamente passível de reflexões, mudanças de paradigmas e de percursos metodológicos inovadores. Inserida nesse ambiente é que esta pesquisa qualitativa e, de caráter bibliográfico e interventivo, foi concebida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS-UERN-Mossoró. A fundamentação teórica principal está amparada nas concepções de ensino e tipos de leitura segundo Geraldini (2003), Silva (2009), Antunes, (2009) e Travaglia (2009). A respeito da concepção literária e textual do gênero poético, destacamos Aristóteles (1997), Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010). Em relação à formação do leitor literário elencamos Freire (1997) e Cosson (2012). Acrescentamos as definições e exemplos de estratégias de leitura segundo Solé (1998), Kleiman (2016), Koch e Elias (2017). A metodologia escolhida foi a pesquisa - ação segundo Thiollent (2011), de cunho bibliográfico e através de uma proposta de intervenção. O público-alvo da proposta de intervenção são os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Russas-CE. O gênero textual e literário para a composição de nosso percurso metodológico e da proposta de intervenção foi o gênero Poema. Composto o Produto educacional é apresentada uma proposta de oficinas de leitura com planos de aulas e atividades à luz da BNCC (2017), que oferecem ao docente a possibilidade de trabalho de leitura com textos poéticos, estratégias de leitura explorando os descritores D(1) e D(6) do SMAEF. Consideramos relevantes as contribuições enquanto professora-pesquisadora e as possibilidades de aplicabilidade para a formação de leitores proficientes.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Poema. Leitura. Ensino. Descritores.

## ABSTRACT

Our experience in the classroom as a Portuguese Language Teacher in Elementary School II points to the need, from the difficulties presented by our students in relation to reading and reading comprehension, to work more insistently on strategic aspects of reading and different textual genres. Large-scale external surveys and assessments such as PISA, Prova Brasil, the School Census, Ideb and SPAECE and internal municipal assessments such as SMAEF, point to a low level of reading proficiency among students, especially in public education. From 2020 to 2021 and the face-to-face classes became remote, the difficulties worsened. Therefore, the teaching practice in the classroom and throughout the school environment, presents itself as a challenging situation and widely subject to reflections and changes in paradigms and innovative methodological paths. Inserted in this environment is that this qualitative research, of interventional character, it was conceived in the Professional Master's Degree in Letters–PROFLETRAS-UERN-MOSSORÓ. The target audience of the intervention proposal are students in the 9th grade of Elementary School II-Final Years of a municipal school in Russas-CE. The main objective was to analyze the reading proficiency of students from a diagnostic assessment in Portuguese language carried out using texts based on the Reference Matrix of the SPAECE/SMAEF descriptors as well as the relevance that the use of reading strategies exerts on the teaching of Portuguese. The textual and literary genre chosen for the composition of our methodological path and the intervention proposal was the Poema genre. Composing the Educational Product, a proposal for reading workshops with lesson plans and activities in the light of the BNCC (2017) is presented, which offers the teacher the possibility of reading work with poetic texts, reading strategies exploring the D(1) descriptors and D(6) of the SMAEF. We consider relevant the contributions to professors and students as a teacher-researcher and the possibilities of applicability in the classroom for the formation of fluent and proficient readers.

**Keywords:** Reading strategies. Poem. Reading. Teaching. Descriptors.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UF JF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EF II	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto Escolar
SMAEF	Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Temas contemporâneos transversais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
2	<b>DESEMPENHO E PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL</b> .....	19
2.1	<b>BNCC: mudanças para o Ensino Fundamental, área de Linguagens e ensino de leitura</b> .....	21
2.2	<b>Instrumentos e avaliações externas nacionais, estaduais e municipais</b> ...	25
3	<b>LINGUAGEM, LINGUISTICA TEXTUAL, GÊNERO DISCURSIVO</b> .....	28
3.1	<b>Concepções de língua e de linguagem no ensino de leitura</b> .....	29
3.1.1	A língua como expressão de pensamento .....	29
3.1.2	A língua como instrumento de comunicação .....	30
3.1.3	A língua como processo de interação .....	30
3.2	<b>Pressupostos teóricos sobre a leitura</b> .....	31
3.2.1	A leitura como atividade interativa importante no desenvolvimento do discente.....	
3.3	<b>O ensino e a formação do leitor no contexto escolar</b> .....	33
3.4	<b>As dificuldades e os objetivos da leitura no ensino fundamental</b> .....	35
3.5	<b>Habilidades leitoras e tipos de leitura</b> .....	38
3.6	Concepção e Estratégias de leituras .....	40
4	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA</b> .....	44
4.1	<b>Caracterização teórico-metodológica da pesquisa</b> .....	44
4.2	<b>Contexto da pesquisa-intervenção e caracterização do <i>lócus</i></b> .....	48
4.3	<b>Livro didático: subsídio teórico e metodológico relevante na prática de leitura</b> .....	50
4.4	<b>Avaliação diagnóstica, análise dos descritores e resultados</b> .....	51
4.5	<b>Projeto de leitura</b> .....	52
4.6	<b>Procedimentos metodológicos e Caracterização da pesquisa</b> .....	55
5	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GÊNERO TEXTUAL E LITERÁRIO POEMA</b> .....	59
5.1	<b>Concepções sobre o poema</b> .....	59
5.1.1	O poema na concepção de gênero literário.....	60

5.1.2	O poema na concepção de gênero textual.....	61
5.2	<b>Procedimentos Didáticos e Pedagógicos.....</b>	<b>61</b>
5.3	<b>Estratégias de aplicabilidade da intervenção: uma contribuição para ati- vidades com o livro didático.....</b>	<b>90</b>
6	Considerações Finais.....	92
	Referências.....	94

## 1. INTRODUÇÃO

A identificação dos impactos e das estratégias de leitura, para melhor compreendermos os descritores do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), possibilita-nos perceber a leitura como um dos meios para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. Portanto, ler de modo significativo é enxergar o mundo com outro olhar, é buscar o conhecimento que só a leitura deve proporcionar.

O estudo dos descritores do SMAEF e das estratégias de leitura bem como a aplicação de uma proposta de intervenção são motivos de preocupação em minha trajetória profissional docente. A partir daí ficamos motivados a investigarmos sobre o referido tema (escolha pessoal) e a promovermos uma intervenção (relevância comunitária, escolar e social) compartilhando da filosofia teórico/metodológica/ social e da configuração do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do qual sou Mestranda. Vale destacar que nossa pesquisa segue as diretrizes da Linguística Aplicada por constituir-se em uma área de aprendizagem e de produção de conhecimento voltada às práticas discursivas do processo de ensino e de aprendizagem da língua no contexto social.

Ademais, podemos observar inúmeras dificuldades na aprendizagem dos estudantes em relação à leitura e interpretação dos diversos gêneros textuais e obtenção de resultados satisfatórios no SPAECE, avaliação de larga escala aplicada no Ceará, e em Russas, o SMAEF. Sendo este o objeto de estudo de nossa pesquisa justificada pela ênfase dada à leitura.

Trata-se de um tema de fundamental relevância para a comunidade escolar na qual trabalho como professora de Língua Portuguesa e para a sociedade russana como um todo. É necessário rever aspectos da educação considerando-se as práticas leitoras na educação básica, nível de ensino, anos Finais do Ensino Fundamental. Um olhar pedagógico, se faz necessário, mais apurado da práxis educativa, principalmente acerca das estratégias de leitura, com o intuito de intervir e contribuir para uma educação de qualidade, favorecendo a aprendizagem e satisfazendo as presentes e futuras gerações em suas convicções.

Tendo em vista o interesse na busca pela qualidade e melhores resultados como estudo e aplicação dos descritores de leitura de Língua Portuguesa do SMAEF, este trabalho consiste numa proposta de intervenção, em escola de Ensino

Fundamental II visando a avaliação externa em larga escala denominada SPAECE. De um lado, identificando as práticas de leitura através de um diagnóstico inicial, bem como as dificuldades e averiguação do desempenho dos estudantes nas propostas de atividades de leitura e interpretação de textos de gêneros textuais diversos.

A divulgação dos resultados das avaliações em larga escala é importante para que as escolas e todos os atores escolares possam, a partir deles, organizarem debates, reestruturarem as estratégias de ensino adotadas, redefinirem as metas que podem ser estabelecidas. Vale destacar que todo o trabalho realizado segue considerando-se os indicadores que associam o fluxo escolar, representado pelos índices de aprovação, reprovação e abandono da escola às médias de proficiência alcançadas pelos alunos.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd /UFJF), realiza anualmente o SPAECE, uma avaliação externa. A referida ação abrange as escolas públicas das redes estadual e municipal do estado, avaliando os alunos da Educação Básica, desde as etapas de Alfabetização (ANA) até o Ensino Médio.

Para alcançar a melhoria da qualidade, nesse segmento ou em qualquer outro da Educação Básica, sabe-se que os municípios desempenham um papel estratégico no desenvolvimento e na implantação e implementação de políticas públicas. Todavia, para o exercício real, enfrentam distintos desafios em função de sua localização e dados do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), de seu porte e da rede de relações que estabelecem com outros centros.

A principal finalidade e justificativa sobre a existência e realização desse trabalho de Mestrado é o estudo dos descritores do SMAEF e as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes objetivando uma proposta de intervenção. Outrossim, realizamos nossa pesquisa e intervenção a partir das dificuldades dos alunos de uma turma de 9º ano, de uma escola de ensino fundamental II, da rede pública no município de Russas, no estado do Ceará, também baseados nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A fundamentação teórica está amparada nos documentos oficiais como PCN's (1998), PDE (2008) e BNCC - Brasil (2017) e em estudiosos como Ângela Kleiman,

Antunes, Ingedore Koch, Orlandi, Marcuschi, Solé, Thiollent, Rildo Cosson.

Dessa maneira, buscamos com a referida pesquisa, responder às seguintes questões: Por que, apesar de os discentes terem contato com leitura desde a fase de alfabetização e de letramento, início do ensino infantil e fundamental, os referidos não conseguem utilizar estratégias de leitura adequadamente para um excelente e satisfatório desempenho na prova do SMAEF? Como o ensino a partir dos gêneros textuais pode contribuir para a aprendizagem e compreensão leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II?

Partindo-se ainda dos pressupostos de que a prática da leitura é essencial na vida de cada educando e, sob a perspectiva e os objetivos do PROFLETRAS, planejamos uma Proposta de Intervenção baseada em oficinas inspiradas nos documentos oficiais atuais vigentes, principalmente PCNs(1998), BNCC(2017) e DRCC(2019) e na leitura de textos de gêneros textuais diversos a partir dos descritores do SMAEF de 9º ano. Elaboramos um Produto Educacional composto de oficinas contendo atividades em Língua Portuguesa explorando leitura e interpretação textual de poemas direcionadas principalmente para estudantes de Ensino Fundamental II, anos finais - 9º ano, conforme fora sugerido pelas Diretrizes Normativas, extraordinariamente devido à Pandemia da Covid-19-SARS para a Sexta Turma do PROFLETRAS.

Nossa dissertação está organizada em quatro capítulos. Apresentamos no capítulo inicial aspectos relacionados ao desempenho e panorama da leitura no Brasil, competências e habilidades da BNCC e as principais mudanças para o Ensino Fundamental na área de Linguagens e Códigos, destacando-se o ensino de leitura. Além disso, mostramos os instrumentos utilizados em avaliações internas e externas de Língua Portuguesa nos níveis municipal, estadual e nacional.

No segundo capítulo destacamos uma síntese teórica relativa à linguagem, Linguística Textual, referenciais teóricos sobre a leitura, o ensino e a formação do leitor no contexto escolar, as dificuldades e os objetivos da leitura no ensino fundamental. Abordamos ainda as habilidades leitoras, as concepções de leitura, os tipos de leitura e as estratégias de leitura.

No terceiro capítulo, evidenciamos o percurso metodológico norteador de nossa pesquisa, a caracterização teórico-metodológica bem como o contexto da intervenção e caracterização do *lócus*. Apresentamos o livro didático como subsídio importante na

prática de leitura. Relatamos uma breve análise da avaliação diagnóstica aplicada, descritores e resultados da referida avaliação e a exposição do projeto de leitura.

Posteriormente, no quarto capítulo, apresentamos a proposta de intervenção através das oficinas a partir do gênero textual e literário *poema*, o desenvolvimento dos procedimentos didáticos e pedagógicos e a aplicabilidade da intervenção como forma de complementação às atividades com o livro didático. Em seguida, destacamos uma reflexão sobre os resultados que se pretende alcançar visando a aprendizagem satisfatória dos educandos, principalmente em relação às estratégias de leitura e de compreensão leitora.

Em nossas considerações finais, evidenciamos a relevância da leitura proficiente, adquirida através das estratégias de leitura, e as implicações positivas, eficientes e eficazes na vida escolar e social dos estudantes. Vale ressaltar a melhoria na prática pedagógica dos educadores e educadoras, principalmente nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, constituindo-se no objetivo principal do PROFLETRAS e na singular e primorosa formação e capacitação dos mestrandos / mestrandas docentes de Língua Portuguesa.

## 2. DESEMPENHO E PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL

A educação brasileira e mundial passam por um momento inédito e os anos de 2020 e 2021 ainda sofrem os impactos do enfrentamento da pandemia de Covid-19 que instaurou uma grande interrogação sobre eventuais retrocessos, a evolução e avanços do ensino no Brasil. Embora as reais condições e repercussões no ensino, como fechamento de escolas evidenciaram e agravaram o cenário de desigualdades, se torna decisivo o conhecimento desse panorama a partir do que informa a realidade.

Até 2019, a pauta social que orientava para articulações e melhorias na educação eram construídas a partir de diagnósticos consolidados na agenda do PNE. A partir de 2021 tornou-se necessária uma grande revisão dos dilemas do sistema educacional. Doravante, a pandemia iniciou em um momento em que o Brasil rediscutia temas como a base nacional curricular, a nova estrutura do Ensino Médio, as fontes de financiamento e uma série de desafios já muito urgentes.

Neste capítulo apresentamos um panorama da leitura no Brasil inspirados em pesquisas nacionais, estaduais (Ceará), municipais (Russas) e documentos contemporâneos e atuais como a Base Nacional Comum Curricular.

O Instituto Pró-Livro realiza, a cada quatro anos, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil com o objetivo de fornecer um amplo diagnóstico da leitura em todo o território nacional. Visando-se possibilitar a avaliação das políticas públicas educacionais voltadas para traçar investimentos e ações para fomentar a leitura e o acesso ao livro.

Os principais desafios, de acordo com a supracitada pesquisa, realizada no corrente ano, apontam para a formação do leitor na escola: falta de investimento em profissionais de ensino; ausência de bibliotecas em cerca de 60% das escolas brasileiras; o analfabetismo funcional de quase 40% dos brasileiros maiores de 15 anos. Esses desafios dependem de políticas públicas orientadas para reduzir exclusões, garantir direitos e melhorar a qualidade da educação no país, ao pleno letramento e ao acesso ao livro e aos bens culturais.

Entre 2001 e 2015, verificamos que melhoramos um pouco mas voltamos a perder leitores nos últimos quatro anos, de acordo com a pesquisa anteriormente citada. Nesta 5ª edição, realizada em 2019 e publicada em 2020 devido à COVID, outros dados chamaram a atenção. Certamente o destaque foi a redução de quatro

pontos no percentual de leitores, que rebate em todos os segmentos de análise, com exceção da faixa etária entre 5 a 10 anos com uma elevação no percentual de leitores de 67% para 71%. Apesar de, nas demais faixas etárias, identificarmos estabilidade ou redução, sendo esta a mais expressiva observada na faixa entre 14 e 18 anos – de 75% para 67%. A redução foi verificada entre estudantes que completaram o Fundamental II (de 84% para 75%) e o nível superior (de 91% para 86%).

Desde a primeira edição do PISA, ocorrida em 2007, sendo uma avaliação trienal aplicada a estudantes na faixa etária de 15 anos em cerca de 80 países, os indicadores da referida edição até a mais recente confirmam que os problemas identificados são recorrentes: a ausência de bibliotecas escolares em cerca de 60% das escolas brasileiras, apesar de quase 50% dos estudantes do ensino básico dependerem das bibliotecas para acessarem os livros que leem; a formação do professor leitor; a interrupção de programas importantes influenciam nos resultados de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O Brasil participa como país convidado e a aplicação do exame, em 2018, envolveu 597 escolas públicas e privadas e 10.961 alunos brasileiros.

Nosso país ocupa a 57<sup>a</sup> posição no ranking de proficiência em leitura, composto por 77 países, revelando que pouco mais de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos não conseguiram atingir o nível básico de leitura. A pesquisa *Retratos da Leitura* constatou que no período de 2015 a 2020 não ocorreu aumento do número de livros lidos, com tendência de decréscimo na frequência de leitura de quase todos os formatos, sobretudo livros de literatura e livros didáticos indicados pelas escolas.

A pesquisa nacional mais recente, realizada em 2020, aponta que a melhoria dos indicadores de leitura no Brasil é a certeza de que esta é a principal ferramenta para a aprendizagem, para uma educação de qualidade e para a plena cidadania. Ademais, além de condição essencial para o desenvolvimento social e humano de uma nação, possibilita identificar os problemas, revela uma realidade na busca pelas soluções. O tamanho dos desafios para melhorar esse panorama promove uma representação positiva capaz de diagnosticar, mapear os avanços e envolver a sociedade brasileira nessa missão buscando uma transformação para o sistema escolar brasileiro para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais justa e equitativa.

## **2.1 BNCC: mudanças para o Ensino Fundamental, área de Linguagens e ensino de leitura.**

O Ministério da Educação do Brasil promulgou, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo fruto de uma determinação legal. Apresenta-se com o objetivo essencial de contribuir com o trabalho das escolas e de seus professores e por ser um documento norteador das aprendizagens esperadas para os estudantes da escola básica no país. Apesar de prevista já na Constituição Federal de 1988, foi apenas em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que a Base começou a sair do papel e se constituiu como uma espinha dorsal do sistema educacional brasileiro, substituindo integralmente os antigos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que eram utilizados como referência para a elaboração dos currículos em todo o Brasil. Provavelmente continuará sendo a principal referência organizativa da Educação Básica brasileira em todas as suas dimensões nos próximos vinte anos.

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 2018 e seu documento apresenta as competências gerais, competências de área e as habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes brasileiros e está segmentada em três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental – dividido em anos iniciais e anos finais – e Ensino Médio.

As mudanças advindas da implementação da Base estão previstas para serem feitas progressivamente e trazem impactos importantes em diversos componentes do cenário educativo, como a reorganização dos currículos estaduais e municipais, a revisão do plano político pedagógico das escolas, a formação inicial e continuada de professores e professoras, a reorganização da matriz de avaliações, tais como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a produção de livros didáticos.

A primeira mudança significativa que o documento traz: todos os segmentos escolares são responsáveis pelo desenvolvimento das competências gerais e não mais apenas o Ensino Médio, como era nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Outra mudança ocorre com relação à organização das disciplinas que se dá por áreas do conhecimento, o que anteriormente ocorria apenas para o Ensino Médio. Com a validação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação, desde os anos iniciais as

disciplinas se organizam em torno de grandes áreas do conhecimento, quais sejam Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia). Por isso, as diferentes disciplinas em cada área se articulam em torno de competências da área e específicas de cada disciplina, de modo que todos os caminhos levem a escola a não pensar somente de modo articulado na organização de seus currículos e propostas didáticas, mas também colaborem para o desenvolvimento integral dos alunos. Mesmo que os docentes sejam distintos em disciplinas como Arte e Educação Física, agora é importante planejar por área, de modo a permitir integrações entre os conhecimentos.

Outra inovação da BNCC diz respeito à estrutura. Cada área do conhecimento vem precedida de um texto introdutório no qual se descrevem, além das características, as competências que serão desenvolvidas por todas as disciplinas daquela área. Embora a BNCC não trate de metodologia, não relate como os alunos/alunas aprendem, a redação do documento nos permite inferir que o trabalho por investigação, a leitura, interpretação e compreensão textual, o enfrentamento de situações-problema, os projetos e metodologias ativas são um caminho natural para se conduzir a prática pedagógica proposta em sala de aula.

A grande inovação permitida pela Base é o foco no desenvolvimento integral do estudante. Portanto, ao se elaborar o plano político-pedagógico da escola (PPP) e o Regimento Interno de cada unidade escolar, é importante promover uma atenção às características do educando/educanda em cada etapa escolar. Com relação às habilidades, os redatores procuraram marcar claramente uma progressão entre as etapas. Assim, em um ano se espera que o aluno/aluna saiba mais do que no ano anterior. Isso faz com que as habilidades do 1º aos 5º anos sejam absolutamente relacionadas entre si e que formem a base da aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

A BNCC traz consigo uma meta ambiciosa e ousada: a de ajudar a melhorar a equidade da aprendizagem dos estudantes brasileiros. Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, alguns aspectos importantes para se trabalhar em sala de aula merecem destaque. Uma das questões que mais evidentes e inovadoras é a consideração pela língua oral.

Até então, havia uma preferência pela língua escrita, e a oralidade era tida como um reflexo da mesma. Além disso, não era dada a devida importância à fala. A BNCC traz essa questão à tona e propõe que os professores de Língua Portuguesa reflitam sobre essa prática, não só considerando os gêneros textuais, mas, sobretudo, o exercício da oralidade nas interações. A língua oral também possui gêneros textuais, contextos de uso e linguagem própria, sendo função da escola mostrar as diversas possibilidades de utilização dos textos.

De acordo com a BNCC, em posição já assumida nos PCN há mais de 25 anos, o texto tem grande destaque nas aulas de Língua Portuguesa, ele é o centro. É sempre a partir dele que os demais aspectos da língua materna serão estudados: análise linguística/semiótica, gêneros textuais, variações da língua, por exemplo.

Na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, a disciplina de Língua Portuguesa apresentava uma organização em cinco práticas de linguagem: oralidade/produção de textos/leitura/literatura/conhecimentos linguísticos e gramaticais. Assim, de certa forma alertando a escola para o fato de que não se trata de uma organização de aulas, mas de práticas que devem ocorrer contínua e concomitantemente na educação dos discentes.

É fundamental percebermos uma integração entre essas práticas e que não devem ser tratadas de maneira estanque, o que permite que o professor/a professora utilize várias delas para trabalhar uma mesma atividade. Esse fato é importante, pois mostra a realidade, na qual há uma simultaneidade de competências orais e escritas.

A prática da oralidade é uma das mais interessantes porque traz a desmistificação de que existe uma única maneira de falar: a norma-padrão da língua. Existem distintas formas e contextos de uso da língua oral, e isso deve ser apresentado aos discentes de maneira sempre muito respeitosa, destacando a importância da adequação ao contexto de fala. Há duas décadas, Ataliba Castilho (2000) já evidenciava como as reflexões advindas da oralidade são fundamentais, para a melhoria da escrita. Afirma que,

Não se acredita que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2000, p. 13)

A escola deve mostrar a variedade linguística presente, muitas vezes, em uma mesma região e que, a partir dela, são formados traços de identidade, ou seja, a oralidade deve englobar e não excluir. Nessa prática, são aprofundados os conhecimentos de usos da língua oral e as características das interações sociais de fala e de escuta, novidade nos documentos que orientam os/as educadores/educadoras.

Com relação à prática da leitura, a BNCC propõe a realização de um trabalho de leitura que possibilite a importância da consideração do aluno e do contexto em que a escola está inserida para a escolha de textos. Esse item da BNCC é abordado por Neves (2003, p. 92) com a seguinte reflexão “Na escola, porém, infelizmente, lê-se por obrigação (para cumprir tarefa, para responder a questões, para transformar um texto original), isto é, não se tem a verdadeira vivência da leitura.”.

O trabalho de leitura não deve somente estar centrado na decodificação e seleção de informações, mais também nas inferências e deduções por parte do leitor, na reflexão sobre o léxico do texto, nas habilidades de compreensão e de interpretação textuais. O principal objetivo é que os estudantes se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem e desenvolverem o gosto e o apreço pela leitura. Dessa forma, o discente obterá o autodomínio do processo de leitura, antes e durante a análise do texto. Portanto, essa prática mostra aos professores/professoras a importância de fazerem com que os alunos/alunas se interessem pela leitura, tanto pelas obras escolhidas pela escola quanto por aquelas selecionadas pelo próprio discente.

De acordo com o texto/redação do documento, o estudo da língua não deve ser feito descontextualizado em orações soltas e desconectadas do uso real. Pelo contrário, em diversos trechos, chama-se a atenção do(a) professor/professora para um estudo dos efeitos de sentido causados pelas escolhas linguísticas, o que garante efetivamente um ensino pautado no uso, na leitura e na produção. Na prática de produção de um texto – oral, escrito ou multimodal - é importante perceber a apresentação de uma sequência de escrita de um texto, partindo-se do planejamento (que nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é realizado com o docente), passando pela escrita propriamente dita do texto e terminando pela revisão e reescrita da produção, com direito à edição. Assim, na BNCC, entendemos que,

Da mesma forma que na leitura não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana. (BRASIL, 2017. p. 76)

Isso permitirá ao aluno acompanhar seu processo de evolução, tornando-o capaz de identificar os próprios equívocos na hora da produção textual ou redação de um texto. Além desse processo, responsabilidade essencial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são introduzidos conceitos de textualidade. E, como já foi dito, a escrita é concebida como escolhas conscientes que o produtor deve fazer a fim de obter um bom registro, que encaminhe a leitura do outro para o que se quis comunicar.

## **2.2 Instrumentos e avaliações externas nacionais, estaduais e municipais**

Nesta parte, iremos apresentar um breve histórico sobre os instrumentos de avaliação utilizados para diagnosticar, direcionar políticas públicas e decisões sobre a situação de aprendizagem, mais especificamente aspectos da compreensão leitora e os descritores trabalhados e avaliados em relação à leitura dos estudantes da educação básica no Brasil, destacando-se as avaliações de Língua Portuguesa.

Evidenciamos aqui a Prova Brasil ou Saeb, um conjunto de avaliações externas em larga escala realizado em nosso país permitindo ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante desde 1990, ano de sua primeira realização. O Saeb continua sendo aplicado a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, e reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

Em sintonia com o Saeb, o estado do Ceará cria o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992. De acordo com a vertente classificada como Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência

e a evolução do desempenho dos alunos. Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

As informações coletadas pelo SPAECE permitem montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos de fragilidades e de fortalezas, e sobre as características dos docentes e gestores das escolas estaduais. Trata-se de uma avaliação de característica longitudinal, que possibilita acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

No Ensino Fundamental, a referida avaliação é realizada nas séries finais de cada etapa do Ensino Fundamental I e II, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos. Avalia-se ainda os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino estadual e municipal com o intuito de elaborar, aprimorar e monitorar políticas educacionais.

Para compor o Ideb, são consideradas as médias dos estudantes resultados do Saeb, junto com as taxas de aprovação, reprovação e abandono coletadas e declaradas pelas escolas para o Censo Escolar. A principal finalidade pressupõe que seja uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das escolas e, com isso, acompanharem a efetividade das políticas públicas e servir como referência para as metas do Plano Nacional da Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, está em vigor desde 25 de junho de 2014 sendo composto por 20 metas educacionais para o Brasil que deverão ser cumpridas até 2024. Deverão atender ao que estabelece à Constituição Federal do Brasil (1988), a obrigação de planejar o presente e o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda a população brasileira.

A nível municipal, em Russas-Ceará, destacamos o SMAEF (Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental), avaliação local aplicada em todas as escolas

municipais, principalmente no 9º ano do Ensino fundamental II, anos finais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir mostramos a configuração original elaborada pela própria SEMED para a apresentação do SMAEF.

O SMAEF constitui-se em uma política pública na área educacional desenvolvida pelo município de Russas, no estado do Ceará. Trata-se de uma estratégia idealizada e implementada pela Secretaria da Educação e do Desporto Escolar – SEMED com o propósito de organizar, periodicamente, a aplicação de avaliações de alto nível, junto aos alunos matriculados, regularmente, desde as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I até as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, são aplicadas também as avaliações de Ciências, Geografia e História.

As avaliações são elaboradas por alguns membros da equipe de formação da SEMED, respeitando os níveis e quesitos de aprendizagem de cada série/ano, sendo compostas por questões de múltipla escolha, a partir de descritores baseados nas matrizes de referência do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE –, bem como da PROVA BRASIL.

A aplicação das avaliações é uma atribuição da Assessoria à Gestão Educacional – AGE – empresa contratada para este fim. Esta empresa também é responsável pela correção óptica e exposição dos dados em plataforma digital que pode ser acessada por técnicos da SEMED, núcleos gestores e professores da rede municipal de ensino que farão uso das informações fornecidas em gráficos e tabelas para averiguação do nível de aprendizagem, estabelecimento de metas e planejamento de intervenções.

Os resultados das escolas são monitorados pela SEMED que busca meios para orientar ou reorientar o trabalho docente com vistas à melhoria e democratização do ensino.

### 3. LINGUAGEM, LINGUÍSTICA TEXTUAL, GÊNERO DISCURSIVO

Concepções teóricas diversas norteiam e embasam o estudo acerca da linguagem e da língua. Entende-se, em nossa Dissertação, a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social do ser humano.

Estudos diversos realizados no campo da Linguística Textual retratam uma literatura que destaca inúmeras teorias desenvolvidas por diversos estudiosos. Nesta seção, apresentamos um panorama teórico de alguns autores sobre os principais conceitos de linguagem, texto, gênero discursivo, gêneros textuais.

A linguagem tem uma função social que possibilita a interação entre as pessoas e não é somente um sistema de símbolos que transmite uma mensagem. Sendo assim, Bakhtin (2018, p.188-189) destaca,

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a 'linguagem' propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas.

Em um mundo globalizado, no qual vivemos, é fundamental que a escola proporcione aos estudantes o domínio das diferentes linguagens, o acesso às diversas práticas leitoras e a compreensão de mundo em que ocorrem as práticas sociais necessárias no dia a dia, na interação social e em seu futuro profissional. Compreende-se que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais. No dizer de Luiz Antônio Marcuschi (2008 p. 61),

[...] não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados). Contudo, ela é tomada como uma atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados.

Segundo Magda Soares (2003), “[...] letramento é [...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.”

Partindo-se do pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita têm as habilidades e atitudes necessárias para uma

participação ativa e competente em situações nas quais as práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial. Sendo assim, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Nessa ótica, as práticas pedagógicas no componente curricular de Língua Portuguesa devem motivar as práticas leitoras e ampliarem as possibilidades de leitura para os docentes de modo a garantir o domínio das capacidades de compreensão, interação, avaliação preparando-os com base nos princípios do letramento.

Outrossim, é importante que cada estudante utilize suas habilidades e competências em oralidade, escuta, leitura e escrita para ativar seu conhecimento linguístico.

A respeito do estudo da língua e das concepções de linguagem é válido destacar que a forma como a língua é concebida por cada um de nós sugere nossa prática pedagógica e docente e determina a forma de ensinar, seja na concepção que vê a língua como um conjunto de regras, como objeto de comunicação ou como um processo de interação entre os falantes/interlocutores. A seguir elencamos aspectos das principais concepções de linguagem.

### **3.1 Concepções de língua e de linguagem no ensino de leitura**

#### **3.1.1 A língua como expressão de pensamento**

Segundo Geraldí (2003, p.43) “esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais”. Na referida concepção, predominante nas décadas de 1950 e 1960, a gramática é entendida como prescritiva e a função da língua era exteriorizar o pensamento através de um sujeito individual. Nesta concepção, a enunciação é controlada e monológica. Os fatores extralinguísticos (contexto e interlocutores) são desconsiderados.

De acordo com as estudiosas Koch e Elias (2017, p.9),

Essa concepção de língua corresponde a de sujeito, psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e deseja que seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

De acordo com essa concepção, a língua é vista como um produto acabado, estático. A ênfase predominante da forma sobre o uso promove as aulas baseadas em regras e através de exercícios de gramática normativa, tornando o estudante um sujeito passivo que apenas acumula conteúdos sem uma reflexão sobre os usos e as possibilidades da língua.

### 3.1.2 A língua como instrumento de comunicação

Baseada nos estudos do estruturalismo e do Linguista Ferdinand de Saussure e da teoria da comunicação de Roman Jakobson, a língua é vista nessa concepção como um mero instrumento de comunicação.

Na referida concepção comunicativa, o sujeito é apresentado como um emissor, que se baseia nos elementos de comunicação (emissor/locutor, receptor/destinatário/interlocutor, mensagem, código, canal e referente) utilizando a língua apenas para a transmissão de informações.

A língua centra-se no domínio do código e seu estudo nas atividades e aulas de Língua Portuguesa se apresentam principalmente baseadas na gramática normativa. Destaca-se um trabalho elementar com a leitura e produção textual e as aulas ainda estão centralizadas na gramática normativa.

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10)

Seguindo essa concepção de língua baseada essencialmente no código a abordagem principal é o estudo do funcionamento interno da língua, distinguindo o ato comunicativo dos contextos sociais dos sujeitos participantes.

### 3.1.3 A língua como processo de interação

O pesquisador russo Lev Vygotsky focalizou seus estudos acerca da linguagem e evidenciou o papel da linguagem e da comunicação no desenvolvimento cognitivo das crianças, levando em consideração principalmente o contexto histórico e social dos quais elas pertenciam e interagiam.

As principais contribuições do pesquisador russo apresentam: a visão do discente como sujeito protagonista e ativo de seu próprio conhecimento, a relevância

da interação social entre os sujeitos, o compartilhamento de experiências entre os estudantes e o papel/função do educador como mediador no processo ensino-aprendizagem.

Acrescenta-se outro renomado estudioso na perspectiva interacionista de linguagem que é o bielorrusso Mikhail Bakhtin. O referido pesquisador destaca o diálogo como a base de toda comunicação verbal. Nesta abordagem dialógica, o ato de ler é um diálogo constante entre leitor, texto e autor.

Nesta perspectiva, os significados atribuídos e identificados na leitura se constroem na interação entre sujeitos (leitor e autor), mediados pelo texto em uma relação dialógica. A concepção de leitura como compreensão ativa fundamenta nossa Dissertação. Ler é construir sentidos pelo leitor que vão bem além da superfície textual.

Em termos pedagógicos, a abordagem didático-metodológica em sala de aula, especialmente em Língua Portuguesa, também ampliada para as demais disciplinas, inspirada na perspectiva interacionista deve suscitar práticas leitoras de interação do discente com o texto, relacionadas ao conhecimento de mundo e prévio acrescidas de valores, crenças, atitudes na construção de sentidos.

### **3.2 Pressupostos teóricos sobre a leitura**

A presente dissertação aborda considerações e uma fundamentação teórica de diversos autores, linguistas e estudiosos sobre a leitura e as práticas de compreensão leitora. Desenvolve-se no foco de uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social.

#### **3.2.1 A leitura como atividade interativa importante no desenvolvimento do discente**

A leitura é uma atividade interativa importante e as dificuldades encontradas com a prática leitora dos estudantes de gêneros textuais diversos têm sido as principais reflexões que merecem uma intervenção didática e pedagógica no âmbito escolar, principalmente nos níveis de ensino Infantil e Fundamental. Torna-se essencial a aplicação de estratégias para que o processo de aprendizagem leitora do discente seja promovido com intuito de minimizar as deficiências de leitura e viabilizar a compreensão das atividades relacionadas particularmente aos descritores do SMAEF.

O ato de ler geralmente é interpretado apenas como a decodificação daquilo que está escrito e, conseqüentemente, saber ler implica um conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar determinados sinais gráficos, constituindo-se num processo mecânico, prejudicado por limitações materiais ou por questões linguísticas.

A partir do momento que demonstra a realidade do aluno, o docente através das práticas de leitura é capaz de produzir novas metodologias de ensino e contribuir para o desenvolvimento social dele através de uma relação entre o que se lê na escola e os fatos ocorridos em seu cotidiano.

(...) a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem; não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra; trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão e avançando na busca de esclarecimentos, validando, no texto, suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 12).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que ocorra todo esse conhecimento do aluno/leitor faz-se necessária uma leitura significativa, proporcionando a formação de um leitor mais social, crítico e reflexivo. É esse leitor que busca estratégias de interpretação, que se utiliza de aspectos individuais e que não apenas decodifica códigos, mas que compreende a essência do texto, preenchendo as lacunas para a compreensão de todo o texto.

Para o ensino de Língua Portuguesa, os PCN's organizaram dois eixos básicos de estudo: a reflexão sobre a língua e a linguagem e o uso da língua oral e escrita se referindo às práticas de escuta e leitura, assim como também à prática de produções textuais orais e escritas e a primeira referindo-se à prática da análise linguística. Em quaisquer desses eixos, o texto é a base que fundamenta todo o trabalho pedagógico com o ensino de língua.

Assim, a grande importância está na concepção de que o aluno/leitor aplica conhecimentos prévios no ato da leitura. É preciso o leitor conhecer e entender o mundo que o cerca através de diversas competências, conhecimentos linguísticos, sociais e ser capaz de inferir estratégias de leitura para que possa compreender o texto por completo. Este, materializa-se através dos gêneros textuais.

Apesar dos avanços teóricos, metodológicos e mesmo tecnológicos que têm se materializado e se inserido ao longo do processo histórico de formação educacional, da capacidade de compreensão e reprodução de cotidianos linguísticos diversos, sabe-se que, no geral, as abordagens mais comumente utilizadas – e especialmente naquilo observado nas experiências no sistema educacional brasileiro – ainda se encontram muito retidas a formulações engessadas, mecanicistas e pautadas na repetição.

A partir das implicações político-sociais do ato de ler, Yunes e Pondé (1989, p. 35) destacam várias formas de leitura,

Desde que o ser humano nasce e toma contato com a realidade, começa a fazer uma leitura da vida, por meio de sentidos. A leitura adquire um conceito bem amplo – o de conhecimento, interpretação e decifração do código / enigma que é o mundo. Nesse sentido, a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e o objetivo primordial desta implica a compreensão do mundo. No caso da palavra poética, vamos encontrar, ainda, uma leitura emocional e subjetiva do mundo. Em face disso, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, dizemos mesmo sem ser ensinados.

Sendo assim, percebemos que a leitura de mundo e os conhecimentos prévios bem como as estratégias de leitura adotadas por cada estudante são imprescindíveis à formação de um leitor eficiente, eficaz e proficiente. Outrossim, as práticas leitoras na escola devem possibilitar aprendizagens significativas para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão textual, na interação autor-texto-leitor.

### **3.3 O ensino e a formação do leitor no contexto escolar**

A leitura está presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas desde o período da alfabetização quando se passa a compreender o significado potencial das mensagens registradas através da escrita. Neste contexto, a instituição escolar compreende o livro como instrumento básico, como complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. E a leitura, como instrumento de acesso à cultura passa a ser condição necessária para uma experiência real e cidadão possível. Se a experiência cultural for tomada como um comprometimento de cada ser humano com a sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce na vida das pessoas.

Mesmo que as coisas não tenham sido feitas com o propósito específico de possibilitar a leitura, habitualmente se lê o mundo.

Os leitores de livros (...) ampliam ou concentram uma função comum a todos nós (...) O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais (...) o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora (...) os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo, ou admiração (...) todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos. (MANGUEL, 1997, p. 19)

As discussões em torno da leitura e de seu ensino são intensas e com grande preocupação dos estudiosos e educadores para tentarem compreender os índices de fracasso escolar à medida que acontecia a expansão e universalização da educação básica e pública.

Isso mostra que necessitamos de espaços e formações com o objetivo de transposição da teoria para a prática pedagógica, através do ensino da leitura e a formação do leitor na Educação Básica com base nos pressupostos teórico-didáticos e metodológicos que hoje fundamentam a leitura e seu ensino. Leitura, antes da análise de qualquer aspecto, é um processo de interlocução; o imaginário pessoal e coletivo se desenvolve a partir do convívio com o grupo social e por força das experiências prévias de mundo de cada um.

Os docentes precisam, sem dúvida alguma, além de trabalharem a fruição, cuidarem dos modos de produção da leitura e da forma pela qual o indivíduo constrói sua atividade de leitor. Fazer tudo isso é necessário sim e se desvencilhar dos paradigmas que marcam boa parte das atividades didáticas formais.

Contudo, o autor Orlandi (1988) realça que, os determinantes sociais que atuam sobre as condições de ensino de leitura, representam a vontade de uma minoria dominante que produz e controla a política de leitura na sociedade capitalista. A produção da leitura está vinculada à sociedade que a produz, resultando em interações sociais, políticas, econômicas, linguísticas e culturais, que são estabelecidas pelos sujeitos no seu percurso histórico.

Todos nós temos uma história de aprendizado da leitura. Essa prática nos une numa comunidade leitora, ao mesmo tempo em que, por suas particularidades, nos distingue como leitores. O estímulo à leitura é o principal objeto de preocupação constante no contexto e cotidiano escolar, sendo alvo de programas governamentais e como a escola não é um espaço neutro, devendo ser um espaço de produção do conhecimento, exercício de cidadania, produção de identidades.

Corroborando com Ferreiro (1995, p.20) “as crianças que crescem em famílias nas quais há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas,

recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas”

Nesse sentido, notamos que família e escola devem contribuir para facilitar o processo de estímulo ao uso da linguagem e incentivo do ato de ler antes mesmo de a criança frequentar a escola. Cabendo à instituição escolar garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários para a vida em sociedade. É necessário que a vida escolar facilite a integração das crianças, adolescentes, jovens para que possam exercer diferentes papéis na sociedade.

Abordamos em nossa dissertação as dificuldades e desafios enfrentadas por alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem da leitura no ensino fundamental, anos finais, essencialmente na turma de 9º ano pesquisada.

### **3.4 As dificuldades e os objetivos de leitura no ensino fundamental**

A nossa habilidade com a linguagem ocorre inegavelmente antes da relação com a escola. Daí reconhecemos que as dificuldades específicas de aquisição de linguagem e a leitura não estão necessariamente na aquisição e domínio de um sistema de notação e de transformação do oral, mas na maneira como a escrita, competência cultural ligada ao mundo socioeconômico-político, tem sido considerada pela escola e o conseqüente papel da leitura e das operações mentais nas atividades de ler.

Dentre as habilidades de leitura, uma das mais importantes e difíceis é de se relacionar o problema de não ler a um modelo que possa atender às complexas demandas em sala de aula. Também para que exista o desenvolvimento de competências é necessário diagnosticar os tipos de aprendizagens e estruturar boas situações didáticas.

O processo da leitura também é interativo, isto é, exige o envolvimento dos saberes do leitor com as informações apresentadas em inúmeros gêneros textuais, como poesia, poema, fábula, parlenda, narração. Por si só um texto não expressa significado. O texto simplesmente fornecerá ao leitor direções para reformar e reconstruir o significado do autor.

Nessa reconstrução, o leitor se vale de seu conhecimento do sistema de escrita e das convenções da linguagem e escrita, de seu conhecimento da língua, conhecimento das estruturas textuais, conhecimento do assunto, conhecimento do

mundo. Todos esses conhecimentos formam aquilo que, em leitura, é denominado de conhecimento primário.

Com fundamento nesta declaração, é importante recordar que mesmo sem saber ler nem escrever ainda, o discente carrega consigo seu próprio conhecimento, aquilo que a vida lhe proporciona. É importante que esse saber empírico seja considerado na hora de auxiliá-lo no processo de estudo de leitura e escrita.

Outro importante fator de dificuldade com a leitura é a “negação” da escola ao saber do aluno. Grande lacuna diz respeito ao sistema educacional brasileiro. Apesar de significativos avanços, podemos ainda perceber muitos obstáculos à atuação dos professores e das professoras.

Segundo Solé (1998, p. 25) a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto. Nesse processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente) para os objetivos que guiam a leitura. Essa afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, vemos que ler envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para alcançarmos alguma finalidade.

Dentre os processos descritos pelas diferentes concepções linguísticas sobre leitura, merece destaque o processo interativo que consiste no uso simultâneo dos processos ascendente e descendente.

O processo ascendente é linear, sintético e indutivo. Consiste na construção de unidades hierarquicamente maiores a partir de unidades menores. Neste processo, o leitor é visto como iniciando da base, identificando as letras e avançando para níveis cada vez mais altos até finalmente elaborar o significado.

É quando o leitor se utiliza basicamente das informações do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldades de sintetizar as ideias do texto por não distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. Por esse processo, o leitor faz uso linear das informações visuais do texto e constrói o significado através das partes.

O processo descendente é não-linear, analítico dedutivo (top-down). Consiste em partir do todo para chegar às unidades constitutivas. Nesse processo, o leitor usa de seu conhecimento do mundo e de seu conhecimento da linguagem (conhecimento internalizados e sinais gráficos) para prever informações. Ao invés de processar letra por letra ou palavra por palavra, ele faz o uso intensivo e dedutivo de informações não

visuais, antecipa elementos textuais que se seguem e seleciona apenas a informação relativa à sua expectativa. Daí, diz-se que a leitura é um processo seletivo.

Apesar de o leitor, usando deste processo de leitura, ser mais fluente e veloz, sua leitura será ineficaz se ele se restringir apenas a suas previsões, sem confirmá-las ou desatualizá-las; enfim, sem regredir ou avançar para depois voltar a conferir o valor de um item qualquer num determinado ponto de leitura. Fácil concluir que os processos ascendente e descendente quando utilizados isoladamente são ineficazes.

O processo interativo consiste no uso simultâneo dos processos ascendente e descendente. De acordo com esta visão, a informação da página impressa é processada de forma linear, começando pelas letras, e de forma gradual, até o texto como um todo. Entretanto, à medida que o leitor vai avançando no texto, continua também fazendo previsões que agem de forma descendente em direção a níveis inferiores.

Um dos principais empecilhos à motivação da leitura apontados pelos docentes diz respeito à seleção do material de leitura. Quase sempre, contam apenas com o livro didático, não lhes sendo possível trabalhar com outros textos. A diversidade e escolha de textos presentes no livro didático nem sempre agradam ao aluno/a e, conseqüentemente, até mesmo ao próprio professor/a. Uma das formas mais eficientes de motivação para uma leitura compreensiva e estabelecimento de objetivos é a diversificação dos gêneros textuais.

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: preencher um momento de lazer, procurar uma informação concreta, seguir uma pauta de instruções para realizar uma determinada atividade, informar-se sobre um determinado fato, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho.

Os objetivos e finalidades com os quais os leitores realizam uma leitura trazem implicações para a interpretação e compreensão dos textos lidos. Queremos dizer com isso que a compreensão do que lemos depende, em grande parte, dos próprios objetivos estipulados para a nossa leitura.

Ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas. Todavia, podemos dizer que determinar objetivos para a leitura é um aspecto que deve ser sempre levado em consideração quando se trata de ensinar a ler e a compreender.

Outro ponto a considerar, no processo de leitura, é a variedade de textos. Essa questão não diz respeito apenas aos leitores, a seus objetivos, conhecimentos e experiências prévias. Os textos que lemos também são diferentes e oferecem inúmeras possibilidades e limitações para a transmissão de informação. As diferentes estruturas do texto compõem restrições à forma como a informação escrita é organizada, o que nos conduz a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender as informações de forma adequada.

### **3.5 Habilidades leitoras e tipos de leitura**

O universo cultural é formado pelo conjunto de todas as experiências que o homem vivenciou ao longo de sua evolução. De modo geral, os livros são a condensação desta evolução cultural que é apresentada nos mais variados estilos: documentos, poemas, contos, novelas, romances, piadas, charges, livros de diferentes áreas do conhecimento. A leitura torna-nos mais aptos para enfrentarmos os problemas que nos cercam e as situações que a vida nos apresenta, quer no espaço escolar, social, profissional, político ou familiar.

Igualmente, não podemos considerar bom leitor uma pessoa cuja leitura é apenas um passar de olhos pelo material lido, um mero hábito de decodificação. Nos PCN's (BRASIL, 1998), a leitura é concebida, então, como uma forma de interação, decorrente de várias etapas até chegar à sua interpretação.

Sabemos como é difícil fazer com que o estudante entenda que "acelerar" na leitura pode trazer complicações na compreensão de um texto, mas o professor precisa ficar atento a esta questão porque os maus hábitos na leitura podem repetir-se em leituras de textos em sala de aula ou vice-versa. Acreditamos que o professor não deva assumir uma postura de quem quer estragar o prazer que o aluno tem na leitura, mas, ao certificar-se de que determinado aluno está procedendo assim, não pode deixar de pedir que prove a compreensão do que leu. Podemos adiantar que, no início das interferências do(a) professor(a), o(a) aluno(a) sentir-se-á testado(a). Contudo, se o docente conduzir as práticas de leitura desse aluno com paciência e respeito, acreditamos em uma motivação maior e o despertar do gosto pela leitura.

Surge a indagação: como fazer para auxiliar nossos alunos e alunas a superarem as dificuldades em leitura e torná-los bons/boas leitores/leitoras?

A primeira sugestão que nos ocorre é: o professor deve falar de leituras com muita intimidade, mencionando sempre o que está lendo e o que está aprendendo com a leitura que está fazendo em determinado momento. Entretanto, fica difícil despertar em alguém o interesse pela leitura se é um tema de que não falamos ou manifestamos motivação e entusiasmo e nem praticamos.

Outra observação que fazemos a esse respeito é que as atividades humanas, de modo geral, envolvem uma expectativa específica para cada uma delas. Com a leitura ocorre o mesmo fenômeno, ou seja, é uma atividade que exige o envolvimento de um estado emocional e psíquico que lhe é particular. A leitura quando encarada como obrigação, cria uma expectativa negativa, torna-se ineficiente.

As exigências ou criação de uma expectativa adequada para a leitura envolvem fatores como: ambiente, seleção de assuntos, nível de conhecimento de quem se predispõe a ler, gêneros textuais selecionados.

No Ensino Fundamental é muito comum a realização de cirandas e oficinas de leitura com textos de interesse dos alunos ou outros temas. Geralmente as turmas são divididas em grupos de estudantes para que o professor possa desenvolver melhor as práticas de leitura e obter resultados satisfatórios. Nossa dissertação contempla a metodologia prática de sugestão de oficinas para educandos e educadores.

É preciso que o professor tenha a compreensão de que a leitura é um "jogo de adivinhações" em que o leitor trabalha não apenas as informações presentes no texto, mas as informações das quais ele é possuidor. Estes dois tipos de informação (IV- informações visuais e Inv - informações não- visuais) mantêm entre si uma relação inversamente proporcional, isto é, quanto mais informação não-visual estiver disponível ao leitor, menos IV ele necessitará retirar do texto. Ainda mais lembrar que esse jogo não pode ocorrer de forma muito lenta, nem muito acelerada.

Quando o leitor processa muito lentamente as informações, a compreensão é prejudicada pois a memória operacional não favorece a relação entre as informações. Se, por outro lado, o leitor processa muito rapidamente a leitura e, se não busca confirmar suas hipóteses, há igualmente um provável prejuízo na compreensão do que foi lido.

O que poderíamos dizer então sobre velocidade na leitura? Primeiramente, que a relação leitura/ velocidade ocorre em função do material a ser lido. Temos, deste modo, que livros técnicos, revistas, jornais, novelas exigem padrões distintos de velocidade, ou seja, o bom leitor sabe ajustar a velocidade da leitura de acordo com o

assunto. No entanto, convém salientar que o aumento de velocidade não significa diminuição da compreensão. Ao contrário do que se pensa, a compreensão está na razão direta do aumento de velocidade, porque, no processo de entendimento, quem comanda é o cérebro, que não lê palavras, mas unidades de pensamento.

Ao mencionarmos a aferição da velocidade em leitura não temos a intenção de regulamentar práticas de leitura. Queremos apenas destacar para o professor que a compreensão leitora, também objeto de estudo em nosso trabalho, está diretamente relacionada à velocidade com que processamos uma leitura e que pode ser melhorada através de algumas atividades.

A leitura é fundamentalmente dependente da informação não-visual, ou seja, do conhecimento prévio que já temos em nosso cérebro e que é relevante para a compreensão textual e para o conhecimento do tema sobre o qual estamos lendo.

Se por um lado, dizemos que a leitura depende das informações não-visuais, não podemos, por outro lado, negar que a leitura - interação com as informações visuais - contribui eficazmente para a ampliação do conjunto de experiências ou aquisição de novas informações não-visuais.

Um bom aproveitamento nos estudos, além da eficiência na leitura, supõe a aplicação sistemática e habitual de "técnicas" que facilitam a compreensão, a retenção, a memorização e, ainda, a elaboração de textos ou reprodução de textos-base.

### **3.6 Concepção e Estratégias de leitura**

Para Solé (1998, p. 68), as estratégias de leitura são procedimentos, "um procedimento - com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta". Ainda de acordo com Solé (1998, p.70) o trabalho do educador com estratégias de leituras no âmbito escolar é ilimitado e explicita que,

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Segundo Menegassi (2005, p.77), as "estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura". Ademais, de acordo com o autor, vale destacar que,

Elas foram sistematizadas a partir de estudos realizados por pesquisadores em Psicolinguística, como Goodman (1987) e Smith (1991), e apresentadas como referência à orientação no trabalho com leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998). (MENEGASSI, 2005, p.79).

Isabel Solé (1998) diz que a estratégia é útil para regular a atividade das pessoas, visto que a sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguirmos o objetivo ou objetivos que almejamos. As estratégias são postuladas por três etapas para as atividades com texto na sala de aula: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Um dos componentes essenciais das estratégias é o fato de que envolvem auto direção, quer dizer: a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe. Outro componente essencial às estratégias é o autocontrole: capacidade de supervisionar e avaliar o nosso próprio comportamento em relação aos objetivos que nos guiam e em relação à possibilidade de modificar esse comportamento caso haja necessidade.

Dessa forma, a pesquisadora supracitada considera que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Uma vez que as estratégias envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a sua flexibilidade para encontrar soluções.

Portanto, ao ensinarmos estratégias de compreensão leitora aos alunos, aconselha-nos Solé (1998) que deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

Para lermos e entendermos um texto em toda a sua extensão, precisamos de conhecimentos adequados que nos permitam atribuir-lhe um sentido. Dentre esses conhecimentos estão: o conhecimento linguístico, o conhecimento prévio ou de mundo. Porém, estes não são os únicos elementos necessários a uma leitura. A compreensão na leitura, também, depende das estratégias utilizadas pelo leitor. O uso adequado das referidas permite que o leitor intensifique a compreensão e a lembrança do que lê, bem como detecte os possíveis erros ou falhas de compreensão.

O educador Paulo Freire (1996) considera a leitura de mundo, que tem início antes de irmos à escola; vem do berço em que nascemos, da cultura a qual pertencemos, das nossas escolhas como indivíduos. Essa forma de ler é subjetiva, humana, precede à leitura mecânica e a ela deve somar-se.

Elencamos em nossa dissertação a concepção interacionista de leitura na qual a leitura é considerada um processo cognitivo e perceptivo. Solé (1998) afirma que o modelo interacional é o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. No ambiente escolar, a leitura de mundos diferentes se encontra e proporciona leituras diversas.

Segundo a referida concepção há o hibridismo das concepções citadas anteriormente em que o processo de leitura no modelo interacionista contempla mais abundantemente a dinâmica que engloba o ato de ler. Ressalta-se que não há uma supremacia nem do texto e nem do leitor mas uma relação interativa-dialógica entre ambos na construção dos sentidos.

Na concepção da língua interacional (dialógica) ou interacionista (KOCH; ELIAS, 2006, p.10-11) os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores. Nesta concepção tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo de leitura. Para a produção de sentido é necessária a interação entre autor, texto e leitor.

Neste âmbito, o ato de ler constitui-se como um processo que reúne tanto as informações explícitas contidas no próprio texto quanto os conhecimentos e informações trazidas pelo leitor.

O leitor deve acionar os conhecimentos prévios, realizando estratégias de previsão e inferências constantes, tendo como apoio as informações do texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida, usando procedimentos que auxiliem no encontro de evidências das previsões e inferências realizadas. A intencionalidade do autor é fun-

dada pelas escolhas que o texto demonstra, pelas sinalizações, devendo o leitor detectar essas marcas textuais, mobilizando conhecimentos que construiu na sua história de sujeito e de sujeito-leitor.

## **4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA**

Nesta parte, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando os aspectos e a motivação sobre a escolha do objeto de estudo, a natureza e caracterização da pesquisa, o processo didático e os procedimentos metodológicos de nossa dissertação a fim de alcançarmos os objetivos almejados. Em seguida, elencamos a instituição escolar e educacional, o público-alvo ou corpus de nosso trabalho. Em outra etapa, realizamos a avaliação diagnóstica, os procedimentos de coleta e de análise de dados, a realização da proposta de intervenção.

### **4.1 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa**

Nossa pesquisa está amparada teoricamente nos paradigmas da Linguística Aplicada (LA) por caracterizar-se como uma área de ensino e de aprendizagem de língua em um contexto social e de produção de conhecimento voltado às interações e práticas discursivas dos seres humanos. Ressalte-se que a referida área visa a investigação do uso da linguagem em sua forma prática no contexto educacional ou em outro contexto externo a ele. Sendo assim, nossa intenção essencial nos conduz ao estudo da linguagem, do ensino e aprendizagem dos aspectos de leitura, compreensão leitora e descritores em sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental visando uma intervenção na disciplina de Língua Portuguesa.

De acordo com Moita Lopes (1996, p.10), a pesquisa de intervenção é a pesquisa que está situada “na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.” Adotamos a pesquisa-ação na área educacional na qual o/a professor/a pesquisador/a investiga seu próprio trabalho em sala de aula também porque o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (2021), considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar busca,

formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios

fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem. (PROFELETRAS, 2021)

A fundamentação teórica principal está amparada nas concepções de ensino, concepções de linguagem e tipos de leitura segundo Geraldi (2003), Silva (2009), Antunes (2009) e Travaglia (2009). A respeito da concepção literária e textual do gênero poético, destacamos Aristóteles (1997), Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010). Em relação à formação do leitor literário destacamos Freire (1997) e Cosson (2012). Acrescentamos as definições e exemplos de estratégias de leitura segundo Solé (1998), Kleiman (2016) e Koch e Elias (2017). A metodologia escolhida foi a pesquisa-ação segundo Thiollent (2011), de caráter interventivo.

Destaca-se que o pesquisador é parte efetiva e participante da pesquisa que assume uma natureza interpretativa e mediadora, pois um de seus propósitos é que o professor elabore, aplique e avalie as atividades sequenciadas de forma a concretizar os principais objetivos do programa PROFLETRAS:

- A. Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolverem múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line;
- B. Instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- C. Indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- D. Salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- E. Aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;

F. Instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

G. Contribuir para a melhoria e qualidade de ensino das instituições públicas de ensino municipal, estadual e federal de nosso país, principalmente na Educação Básica.

Optamos em nosso trabalho utilizarmos as perspectivas sobre pesquisa-ação na área educacional inspirados nos estudos desenvolvidos por Thiollent, que afirma “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. (THIOLLENT, 2011, p.21).

Em sintonia com a filosofia do Mestrado Profissional em Letras e um dos seus principais objetivos, inicialmente fizemos a revisão bibliográfica e o método inspirado na pesquisa-ação foi escolhido para o estudo e desenvolvimento de nosso trabalho e aplicação da proposta de intervenção pedagógica constituída essencialmente de realização de oficinas as quais constituem um produto educacional. O referido produto consiste em uma análise de alguns textos e atividades do livro didático, principalmente explorando o gênero Poema, com o acréscimo de atividades elaboradas por nós e compiladas em oficinas usando estratégias e leitura e interpretação textuais

Ressalte-se que, nesse tipo de pesquisa, nós, professores e professoras /pesquisadores e pesquisadoras- pretendemos investigar situações e dificuldades de aprendizagem de nossos estudantes, em Língua Portuguesa, mais precisamente. Por acréscimo, aspiramos desempenharmos um papel ativo na própria realidade social e educacional na qual estamos inseridos através de uma ação interventiva.

Ainda durante o Curso, concluídas as disciplinas regulares e já preparando esta Dissertação, iniciamos a leitura e revisão bibliográfica em livros, revistas, artigos científicos, documentos eletrônicos. Escrevemos as resenhas e resumos acerca da temática além de optarmos por fazermos uma revisão dos trabalhos acadêmicos já apresentados no PROFLETRAS com o referido tema. Nossa fonte principal e oficial, a priori, foi o Repositório Nacional do PROFLETRAS.

Nossa pesquisa mais recente aconteceu em fontes virtuais em abril de 2021, constituindo-se na busca por dissertações defendidas no PROFLETRAS entre 2016 a 2021 que continham a palavra *LEITURA* em seus títulos. Felizmente, em mais de 700 dissertações encontramos o verbete e a temática *Leitura*, constatando-se a agradável e necessária preocupação dos docentes brasileiros em motivarem nossos estudantes à prática leitora e à promoção de melhorias do ensino e aprendizagem de leitura em nosso país. Ademais, vale destacarmos a relevância do Mestrado Profissional em Letras para a formação docente dos educadores e das educadoras, principalmente Graduado(a)s e Licenciado(a)s em Língua Portuguesa; e para a implementação de políticas públicas escolares locais, municipais, estaduais, regionais e nacionais voltadas à leitura, que nossos educandos precisam e merecem.

Pesquisamos em segundo momento a expressão *estratégias de leitura*. Lemos e encontramos, aproximadamente 30 dissertações entre 2016 e 2021, cuja maioria trabalhava os gêneros textuais narrativos. Percebemos ainda que pouquíssimas exploravam o gênero textual *Poema* em seus estudos, atividades, planejamentos de intervenção ou de ação e resultados além de produtos educacionais acadêmicos. Ressalte-se que as produções de Mestrado encontradas no referido interstício de tempo citado em nossa pesquisa trazem ainda temas como descritores, avaliações em larga escala estaduais como SPAECE (no caso do estado do Ceará) e avaliações nacionais como PROVA BRASIL e internacionais como o PISA.

Sentimos e comprovamos, a partir dessa busca realizada, que o gênero *Poema* é raramente explorado e elaboramos algumas hipóteses e /ou questionamentos, dúvidas: Quais motivos para maioria das dissertações não pesquisarem sobre o texto poético? Os estudantes teriam mais dificuldades para a compreensão do gênero Poema? Quais estratégias de leitura poderiam ser trabalhadas?

A partir dessa comprovação prática e evidente, sentimos a necessidade e motivação de realizarmos nosso estudo e intervenção utilizando o gênero textual Poema.

Destacamos que o livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola na qual trabalhamos e, que os estudantes utilizam, também é bastante propício para a composição do corpus textual e a realização das atividades de intervenção. Por conseguinte, também sugerimos outras atividades em formato de oficinas.

## **4.2 Contexto da pesquisa-intervenção e caracterização do *lócus***

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal na qual leciono, na cidade de Russas, estado do Ceará, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, nível de ensino denominado atualmente de Anos Finais. A instituição escolar pertence à CREDE 10, situada no mesmo município, sob a jurisdição da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará).

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental foi fundada em 1977. Sua dependência é administrativa municipal, localiza-se na zona urbana da cidade de Russas - CE, e oferece atualmente os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (Creche, Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental I e II (1 ao 9 anos).

A comunidade para a qual a escola presta serviços é formada de pessoas simples, trabalhadoras e acolhedoras. Segundo relatos de moradores mais antigos, o nome que a escola recebeu foi por conta da planta nativa existente nos arredores da comunidade. As primeiras famílias viviam praticamente da pecuária e da agricultura, principalmente do cultivo da carnaúba, que havia em abundância. Como diversão, havia cantorias, bumba-meu-boi, dramas e festas religiosas, como leilões e barraquinhas. Uma família da localidade foi a doadora do terreno onde hoje se encontra construída a escola.

Atualmente, os moradores mais antigos preservam os casarões imponentes, que são o registro de sua história. A maioria dos habitantes pertence às famílias de baixa renda, que sobrevivem do trabalho nas cerâmicas, indústria de calçados e ainda da agricultura. Apesar de as famílias terem uma baixa renda, a grande maioria possui casa própria. Algumas famílias também têm acesso a computadores em suas casas, devido à facilidade de compras a prazo, no comércio de nossa cidade.

A maior parte dos adultos da comunidade é analfabeta, um aspecto entristecedor para nós. A escola, através do EJA, já tentou reverter essa situação, mas devido à desmotivação decorrente do cansaço da jornada de trabalho e a luta pela sobrevivência, as pessoas acabam desistindo do processo de alfabetização e de continuidade dos estudos. Como atividades econômicas predominantes próximas à escola temos os pequenos comércios (mercearias), as cerâmicas, a agricultura e pequenas olarias; não havendo outras oportunidades de trabalho para jovens e nem adultos.

A religião tem presença forte na comunidade, atuando através da catequese, do grupo de liturgia e do grupo de jovens promovidos pela coordenação da Capela

existente nas proximidades da escola. Ainda existe o Centro Comunitário Nossa Senhora Aparecida, que cede seu espaço para a realização de diversos eventos sociais, além de cursos de artesanato, culinária e limpeza, promovidos pela Prefeitura Municipal, através da Secretária de Assistência Social. Estes cursos ajudam as donas de casa da comunidade no complemento da renda familiar.

A localidade possui também o Posto de Saúde, que presta assistência básica às famílias, com atendimento a hipertensos, diabéticos, grávidas, crianças em períodos de vacinação, e à comunidade em geral.

Assim como em outros lugares, a comunidade enfrenta diversas dificuldades, dentre as quais estão: a falta de transporte, de saneamento básico, de iluminação pública suficiente, de pavimentação e sinalização das ruas; ausência de áreas de lazer com quadras para a prática de esportes, de um comércio mais diversificado; de água encanada, falta de emprego e de segurança para a população.

Através de projetos como o “Amor à Vida”, Projeto “Eu Sou Cidadão”, Projeto Peteca, campanhas educativas, entre outros, a escola oferece orientações referentes a diversos temas, embora alguns problemas não existam de forma marcante na comunidade.

Com o objetivo de formar os estudantes, não só transmitindo-lhes conhecimentos nas diversas disciplinas, mas conscientes da importância da prática de esportes para o desenvolvimento pleno e integral das crianças, a Secretaria de Educação contempla as escolas municipais com as chamadas “Escolinhas”: (prática de atividades esportivas, também no contra turno). Na escola funciona também o Tele-centro de Informática, aberto à comunidade, onde as pessoas podem aprender a manusear o computador e se conectarem ao mundo via internet.

Em 2019, a escola apresentou o índice de proficiência 281,0 em Língua Portuguesa no SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará). A referida avaliação externa foi implementada em 1992, pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino oferecido à população discente cearense.

Na recente e última edição realizada em 2019, o Spaece avaliou o desempenho dos estudantes matriculados no 2º e 5º ano do Ensino Fundamental I e 9º ano do Ensino Fundamental II, 3ª série do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Destaca-se que, por conta da Pandemia de Covid-19, elevado número de pessoas infectadas e de óbitos,

em todo o país, reduzido número de pessoas vacinadas e imunizadas e também pelo fato de as aulas estarem sendo remotas e impossibilitadas as aulas presenciais, não ocorreu a edição 2020 do Spaece.

Comparando-se os índices de Proficiência no SPAECE de 2019 da escola estudada com a proficiência do ano anterior, percebemos que houve um decréscimo pois em 2018 em Língua Portuguesa a pontuação atingida fora 284,6. Convém aqui destacar a necessidade de se diagnosticar os descritores em que os estudantes sentiram mais dificuldades e a relevância de se planejar e executar nossa pesquisa escolar de caráter interventivo e social.

Pesquisamos, ainda, na Plataforma Qedu, que faz a compilação de dados educacionais diversos tais como: Censo Escolar, IDEB e PROVA BRASIL, com a finalidade de percebermos dados complementares sobre a situação geral da aprendizagem na escola.

#### **4.3 Livro didático: subsídio teórico e metodológico relevante na prática de leitura**

Destacamos nessa seção informações sobre o livro didático, um aliado fundamental no trabalho docente e para/no processo de ensino e de aprendizagem do discente. Achamos pertinente este tópico por aplicarmos as oficinas de nossa intervenção também usando textos do livro didático adotado em nossa escola e por constituir-se uma obra já inspirada nos princípios norteadores da Linguística Aplicada, do PROFLETRAS e um trabalho com as habilidades gerais e específicas em Língua Portuguesa sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O livro didático adotado no 9º ano, Ensino Fundamental II- anos finais e Componente Curricular Língua Portuguesa, é a obra *Português: Conexão e uso* das autoras Dileta Delmanto (Licenciada em Letras Português e Inglês e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e professora das redes estadual e particular de São Paulo e Laiz B. de Carvalho (Licenciada em Letras e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru-SP) e professora das redes estadual e particular de São Paulo.

A seguir as orientações transcritas e constantes da contracapa do livro didático em forma de apresentação ou carta ao Educador: “este livro que você está recebendo integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Para disponibilizar às escolas públicas brasileiras um material de qualidade e apoiar o

professor em sua prática pedagógica, tendo passado por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação”.

Um lembrete importante é que os livros deste PNLD são reutilizáveis e devem ser devolvidos por cada estudante à escola ao final do ano letivo para a utilização no ano seguinte, repetindo-se essa ação nos anos consecutivos até a conclusão do ciclo, no final de 2023. Por este motivo, a importante e necessária atuação do educador e da educadora na conscientização dos estudantes quanto à conservação e devolução das obras. No caso do Manual do(a) professor(a), é válido que o material permaneça na escola.

Geralmente quando há hipótese de inconsistência no livro didático e também para as sugestões que são dadas pelo educador são disponibilizados dois canais de comunicação: email e telefone do FNDE.

No manual do professor estão as concepções teóricas que embasam a coleção didática de Língua Portuguesa: linguagem e letramento, o aprendizado por meio da interação e o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem, a centralidade do texto, o trabalho com os gêneros textuais, a leitura, a produção textual, o estudo da língua e demais simbioses, a oralidade, leitura literária, análise linguística, a interdisciplinaridade e a transversalidade.

#### **4.4 Avaliação diagnóstica, análise dos descritores e resultados**

No início do ano letivo de 2020 e ainda durante as aulas escolares presenciais, mais precisamente em fevereiro de 2020, na 2ª semana de aulas, aplicamos a Avaliação Diagnóstica no ambiente de sala de aula na turma de 9º ano do turno manhã, público-alvo de nossa pesquisa em uma escola da rede municipal de Russas, no Ceará. A referida avaliação constitui-se de questões objetivas de Língua Portuguesa baseadas na Matriz de descritores do SPAECE, com algumas adaptações, elaboradas pela equipe técnica especializada da Secretaria de Educação Municipal (SEMED), através do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF).

Em preparação às pretendidas ações de intervenção pedagógica nosso objetivo principal reside na sondagem acerca das facilidades e dificuldades dos estudantes também visando o levantamento de dados, a partir dos descritores explorados em relação à leitura e compreensão de textos na avaliação diagnóstica. A partir daí, tra-

çamos um planejamento e plano de ação para nossa proposta de intervenção pedagógica e docente visando o aprimoramento da compreensão leitora e aprendizagem dos discentes.

Realizada a avaliação diagnóstica e de posse dos resultados mais concretos, fizemos a análise dos desempenhos dos estudantes avaliados e constatamos um desafiador caminho docente e pedagógico a ser trilhado diante das dificuldades dos discentes em leitura e compreensão dos textos baseadas em descritores.

Partindo-se da análise, com base nessa avaliação diagnóstica, detectou-se que os educandos da turma avaliada composta de 19 alunos apresentaram, em sua maioria, deficiências e/ou dificuldades nos seguintes descritores relacionados aos procedimentos de leitura: D(1) e D(6). Sendo assim, elencamos esses descritores para serem trabalhados em nossa Dissertação por dois motivos principais: primeiro, porque ambos são coincidentes nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa Tópico 1-Procedimentos de Leitura de 9º ano, tanto do SPAECE quanto do SMAEF; e em segundo plano, porque na avaliação diagnóstica os estudantes apresentaram dificuldades, constituindo-se no elemento norteador para nossa Proposta de Intervenção.

Seguindo a BNCC (2017), o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nos níveis Fundamental I e II, deve estar ancorado em competências e habilidades voltadas para a função social da língua materna.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p. 69).

#### **4.5 Projeto de leitura**

Vale ressaltar um aspecto importante em relação à turma de 9º ano avaliada. Essa mesma turma participou do megaprojeto desenvolvido em todas as escolas públicas sob a jurisdição do município de Russas, CE, intitulado Projeto de Leitura 2020 Mais Leituras, Mais Leitores-fruição literária: promover a leitura, aguçando a criatividade. Esse projeto, que também trabalhamos em nossa escola, aspirava o incentivo

à leitura, à interpretação e à compreensão de textos explorando gêneros textuais diversos e principalmente textos literários. Um valioso instrumento de imersão das crianças e adolescentes russanos no universo vasto e rico da leitura.

O referido Projeto de leitura corrobora para a proposta de intervenção que pretendíamos desenvolver na turma estudada. A seguir destacamos as coordenadas gerais sobre a supracitada ação de fomento e de incentivo à leitura.

Uma experiência exitosa realizada pela Secretaria da Educação e do Desporto Escolar de Russas – CE, nas escolas de Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal desde o ano de 2015. Inicialmente concebida a partir da constatação e necessidade pós-análise dos resultados de aprendizagem dos projetos Letramento (Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais) em audiências de leitura e dos resultados do SMAEF, do quarto bimestre letivo de 2014 (terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais) que possibilitaram perceber um número significativo de alunos que ainda se enquadravam nos níveis crítico e muito crítico de leitura, tornando evidente a dificuldade para com a fluência leitora, e, por conseguinte, lacunas em compreensão leitora.

Tais evidências mostraram a necessidade de se incentivar e mobilizar a leitura nas escolas, de modo a proporcionar o acesso às várias obras literárias presentes nos acervos escolares, valorizando a literatura como um excelente recurso lúdico e prazeroso, que permite experimentar emoções, ampliar o vocabulário, adquirir conhecimentos e potencializar a imaginação. Para tanto, todos os que fazem a escola devem se empenhar em fazer com que os nossos alunos leiam, entendam, escrevam e se expressem bem, utilizando estratégias agradáveis, por meio de práticas de leituras deleite, conforme propósito do Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor do Programa MAIS PAIC.

Dessa forma, com o objetivo de colaborar para que o aluno da escola pública municipal leia com domínio os diferentes gêneros, utilize diversas estratégias de leitura, compreenda a leitura em suas plurifacetadas nuances e tenha um maior acesso a diferentes portadores de texto, a Secretaria Municipal da Educação lança este projeto. A justificativa e proposição essencial visa um trabalho de incentivo, promovendo o desenvolvimento do gosto pela leitura, como forma de fruição, entretenimento, aprendizagens e conhecimentos, buscando uma visão crítica a partir dos variados enredos e, conseqüentemente, a melhoria da fluência leitora como faz

referência a BNCC em sua terceira competência do Componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC, 2017, p.87).

Buscando desenvolver as competências normatizadas pela BNCC e reafirmadas pelo Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, as ações e atividades foram pensadas de maneira a complementar a proposta curricular trabalhando textos, vistos como um megainstrumento de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que contemplam os diversos campos de atuação de maneira a dar ênfase às práticas de linguagem: leitura, oralidade e produção textual em um trabalho que proporcione o contato com a literatura, vista como um objeto de ensino que “assume a função de fruição e de representatividade cultural e linguística significativa” (CEARÁ, 2019, p.184).

Com o desenvolvimento dessas ações pedagógicas, a SEMED-Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Russas-CE, evidencia a importância que tem a leitura, e estrategicamente busca reverter o quadro de não-fluência leitora. Através do acompanhamento dos resultados e desejando fortalecer ainda mais o trabalho com a leitura, aspirando ao sucesso de todos os envolvidos no processo educativo, de forma prazerosa e significativa. Ademais, o foco principal é incentivar leitores ativos e conscientes do papel da literatura na formação do indivíduo.

A política pública municipal de leitura apresenta como objetivo geral despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito familiar, escolar, social visando o desenvolvimento do hábito e do prazer de ler, proporcionando a formação integral, aquisição da proficiência leitora e o desenvolvimento sociocultural do educando.

As Escolas Municipais de Russas que atendem alunos de 6º ao 9º anos irão desenvolver atividades de leitura acerca dos gêneros textuais divulgados bimestralmente e/ou acordados com os professores na formação continuada de educadores em Língua Portuguesa. A divulgação sazonal é uma estratégia para que os professores também possam participar na escolha dos textos e/ou obras. Assim, quando da seleção do bimestre oficializada, os docentes farão a utilização do gênero

no Ciclo de Leitura e Círculo de Cultura, proposta teórica-metodológica do Programa Mais PAIC do Governo do Estado do Ceará, orientados ainda pela sequência básica sugerida por Rildo Cosson (2016, p.51) que “é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.”

#### **4.6 Procedimentos metodológicos e Caracterização da pesquisa**

A pandemia do novo corona vírus (Covid-19) abalou toda a população mundial e trouxe consigo uma série de consequências em diversas áreas sociais e para toda a humanidade, principalmente nas áreas da saúde e da educação. Surpreendentemente a sociedade se desorganizou e muitos estudantes ficaram sem aulas presenciais. De acordo com a Unesco, escolas e universidades de 188 países, inclusive o Brasil, fecharam suas portas, atingindo aproximadamente 1.576.021.818 estudantes impactados imediatamente.

Diante das incertezas, complexidade e ambiguidades do cenário de muitos casos da doença e de óbitos além de outros fatores, muitas instituições escolares se sentiram extremamente fragilizadas e com muitos desafios a serem superados.

Um dos desafios mais grandiosos a ser superado, além de salvar vidas e de uma política pública de vacinação em massa, consistia em salvar os anos letivos de 2019 e, posteriormente, de 2020 e 2021. Assim, uma alternativa viável surgiu da necessidade de se oferecer aulas remotas aos discentes e, seguidamente, o ensino híbrido.

A partir dessa realidade social e educacional mundial e brasileira, nossa Dissertação de Mestrado do PROFLETRAS e já tendo sido realizada praticamente toda a revisão bibliográfica e a Avaliação Diagnóstica, ainda aplicada durante as aulas presenciais, passou por ajustes e adaptações diante desse cenário de pandemia que se apresentou inesperadamente.

Outrossim, vislumbrando outros horizontes, essencialmente nossa pesquisa de abordagem qualitativa, com viés bibliográfico, tornou-se descritiva e de metodologia propositiva e interventiva através da elaboração de um produto educacional em forma de oficinas de leitura como sugestão para serem trabalhadas com estudantes e docentes na disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II. Acrescentando-se a análise do livro didático adotado pela escola pesquisada e a elaboração

de atividades tais como oficinas de leitura e interpretação textual usando o gênero textual Poema para a complementação de nosso trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal na qual leciono, na cidade de Russas, estado do Ceará, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, nível de ensino denominado atualmente de Anos Finais. A instituição escolar pertence à CREDE 10, situada no mesmo município, sob a jurisdição da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará).

Para a composição geral de nosso produto educacional constituído por oficinas de leitura também utilizamos o livro didático adotado pelos estudantes, por nós, professoras e professores da escola como um todo.

Diante da impossibilidade real para a coleta e a análise de dados presenciais devido ao contexto pandêmico de Covid-19, agravado em 2020 e 2021 em nosso país, as aulas tornaram-se online, principalmente por meio da plataforma Google Classroom e via Meet ou uma plataforma específica programada para nosso município de Russas, Ceará. Efetivamente a perspectiva de retorno imediato ou aproximado às aulas presenciais ainda não seria possível sem a efetivação ou garantia de vacinação para todos.

A desmotivação e a evasão escolar aumentaram, aceleradas pelas desigualdades sociais e econômicas, as fragilidades familiares, a fome, o desemprego, as dificuldades de acesso à internet para o ensino remoto ou não tinham celulares e diversos outros fatores. Alguns estudantes, infelizmente, abandonaram a escola por apresentarem sérias dificuldades para a realização das atividades virtuais sugeridas ou não poderem participar ativamente das aulas remotas além de perderem seus entes queridos, amigos e familiares.

Para amenizar a situação da carência alimentícia e de necessidades vitais foram entregues pelo município cestas básicas às famílias dos estudantes no sentido de garantir o mínimo necessário à sobrevivência. Alguns chips para celulares e tablets foram disponibilizados. Políticas públicas Municipais, ONGs, Igrejas e população em geral fizeram doações de máscaras, álcool em gel e produtos higiênicos e de limpeza para estudantes e familiares. Campanhas de prevenção à Covid-19 nos meios de comunicação, outdoors, redes sociais foram essenciais para a conscientização e

contenção dos casos da doença. Vale destacar que os decretos estaduais e municipais relativos à proibição de atividades diversas para evitar aglomerações e manter o distanciamento social contribuíram para a preservação da vida.

Em relação ao trabalho pedagógico e docente, em nossa escola assim como na maioria das escolas públicas brasileiras, percebemos que tornou-se uma prática complexa e desafiadora, principalmente porque a familiarização dos educadores com o uso das TICS (Tecnologias da Comunicação e da Informação) é limitado ou até quase inexistente em algumas realidades. Acrescentando-se que o acesso à internet é reduzido e nem todos possuíam ou possuem computador ou notebook e nem celular portando a configuração necessária às demandas escolares.

Sendo educadora nesta realidade e, diante das dificuldades já apresentadas anteriormente, tendo internalizadas as funções simultâneas e complementares, nas funções de mestrandia - professora - pesquisadora, sentimos a necessidade de realizarmos nosso estudo e pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de leitura com o caráter interventivo pela impossibilidade de colocá-la em prática de sala de aula presencial. Ademais, sendo humana, passamos a agradecer a saúde e a fortaleza para prosseguirmos diante do cenário de tantos óbitos, perdas, tristeza promovidos pela Covid-19.

Nosso trabalho adquiriu uma relevância maior pois exigiu leituras, revisão bibliográfica e uma consolidada fundamentação teórico-metodológica em sintonia com a decisão regulamentada pelo PROFLETRAS para a possibilidade de se desenvolver um produto educacional. Os pilares da produção de nossa proposta de intervenção são advindos principalmente da análise do livro didático, apresentação de atividades em forma de oficinas de leitura elaboradas e sugeridas para o ensino e aprendizagem da leitura, estratégias de leitura e compreensão leitora dos discentes estudados baseadas nos descritores do SMAEF selecionados para estudo e tal finalidade.

Seguindo as orientações para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras e para a sua devida conclusão, produzimos um produto educacional ou proposta de intervenção composto por oficinas de leitura inspirados no livro didático adotado pela escola e explorando o gênero textual e literário poema direcionado ao professor e à professora de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II, Anos Finais, de 9º ano. Convém lembrar que bem no início do ano letivo de 2020 ainda em aulas presenciais

aplicamos uma avaliação diagnóstica explorando descritores da matriz do SMAEF, avaliação municipal. O levantamento, compilação e análise dos dados da referida avaliação foram realizados. Consideramos os aspectos e resultados da avaliação diagnóstica para a elaboração de nossa intervenção e para o planejamento das oficinas de leitura.

Seguindo os teóricos e especialistas adotados em nossa dissertação, tais como Thiollent (2011), Kleiman (2016), Solé (1998), Cosson (2016) buscamos relacionar as teorias defendidas em nosso trabalho quanto à pesquisa interventiva, às concepções de linguagem, ao ensino de leitura em língua materna, às estratégias de leitura, aos descritores do SMAEF, à utilização do livro didático, ao estudo do texto poético e literário em sala de aula, aos critérios de avaliação e à formação de leitores fluentes e proficientes.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2020), as diretrizes do SMAEF e de seu projeto original e descritores, o SPAECE e a Matriz de descritores de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são os principais documentos oficiais curriculares, principalmente no que tange ao ensino de leitura, que direcionam nossa Dissertação de Mestrado Profissional em Letras.

Na próxima parte estão as orientações didático-metodológicas de nossa proposta de intervenção a partir da análise do livro didático e da complementação de atividades por nós sugeridas, direcionadas aos docentes de Língua Portuguesa que podem ser aplicadas com os estudantes, constituídas de planos de aulas, propostas de atividades, sugestões de leitura complementar, como se queira denominar.

## **5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GÊNERO TEXTUAL E LITERÁRIO POEMA**

Seguindo as Orientações normativas para a TURMA VI do Mestrado Profissional em Letras e, devido à impossibilidade de uma aplicação prática em sala de aula decorrente da Pandemia de Covid-19 e de suas consequências, optamos pela indicação de uma Proposta de Intervenção através da sugestão de um Produto educacional a ser desenvolvido pelos docentes em situações de leitura com os discentes em formato de oficinas de leitura utilizando o gênero Poema.

Nosso trabalho inicial foi constituído por uma avaliação diagnóstica baseada na Matriz de descritores do SPAECE e do SMAEF em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola localizada em Russas, no estado do Ceará.

Outrossim, nosso estudo também está centrado na análise do livro didático adotado na escola na parte dedicada à leitura e seus aspectos principais relativos à interpretação textual e compreensão leitora. Sentimos a necessidade de aprimorar e complementar a leitura e interpretação dos textos e dos gêneros para permitir uma melhor ampliação e aprofundamento através das atividades mostradas a seguir que poderão ser aplicadas de acordo com a realidade da sala de aula. Acrescente-se ainda a observação atenta aos descritores que são explorados no referido livro didático e as atividades relativas ao poema.

### **5.1 Concepções sobre o poema**

O poema apresenta como intenções principais: emocionar, sensibilizar, fazer refletir e conscientizar. A linguagem plurissignificativa é característica marcante com figuras de linguagens e imagens poéticas diversificadas.

Estudiosos diversos preferem destacar distinções acerca das definições sobre poesia e poema. Elencamos em nosso trabalho algumas indicações que se fizeram necessárias. Ressaltamos, outrossim, que deve-se levar em consideração a definição, o ponto de vista do escritor poeta ou poetisa, do leitor, do linguista, do literato e da área de conhecimento dentre outros aspectos da linguagem para as devidas classificações e/ou definições.

Destacamos que, em nossa pesquisa, consideramos sinônimos os termos poesia e poema, reconhecendo que o primeiro termo possa ser um hiperônimo para o segundo. A terminologia Poema é mais utilizada na Linguística Textual.

### 5.1.1 O poema na concepção de gênero literário

*Poema* pode ser definido como uma obra artística em versos que respeita ou segue regras rítmicas. Conforme afirma Silva (2002), o poema carrega em sua estrutura a sonoridade, a forma, a linguagem e a imagem, sendo, pois, um quarteto de elementos que adicionados à sensibilidade poética e pedagógica do professor, pode ressignificar os resultados estatísticos da educação nos anos iniciais da alfabetização.

Sendo assim, nessa perspectiva, poema é uma obra literária pertencente ao gênero da poesia cuja apresentação formal e textual pode estar em versos, estrofes e até mesmo em prosa poética cujo objetivo maior é demonstrar emoções e sentimentos, estados da alma.

Na literatura mundial, as concepções iniciais que consideram poema como gênero literário são originárias na perspectiva da retórica clássica grega, provenientes da primeira divisão elencada por Aristóteles em épico, lírico e dramático também utilizada de forma pioneira pelo filósofo Platão.

Seguindo a divisão aristotélica em três grupos: *lírico* (presença de uma voz denominada de eu-lírico reveladora de sensações e emoções; *épico* (presença de um narrador que relata fatos heroicos) e *dramático* (no qual são encenadas palavras e gestos). Percebe-se que atualmente alguns livros de Língua Portuguesa e de Literatura e Arte e Educação utilizam essa nomenclatura e divisão conteudística inicial para os gêneros literários.

O trabalho docente e didático utilizando poesia com crianças e adolescentes nos anos iniciais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BNCC) de 2017, está situado no Campo Artístico e Literário. Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários, artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

### 5.1.2 O poema na concepção de gênero textual

Um dos aspectos mais relevantes em relação à leitura, compreensão e interpretação textual diz respeito aos estudos sobre os gêneros textuais. Bakhtin (1997) denomina de gêneros discursivos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que ocorrem em um contexto específico. Por serem sociais e ocorrerem em um contexto específico, os gêneros são diversos, sendo caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se afirmar que os gêneros são “relativamente estáveis”, pois o que constitui um gênero não são seus aspectos formais, mas “sua ligação com uma situação social de interação”.

Compreende-se também, a partir de uma análise do pensamento de Bakhtin, que o termo *tipos*, utilizado na denominação do gênero, se refere não a uma visão formal ou textual, mas ao caráter sócio histórico do processo de constituição dos enunciados e dos gêneros. Embora o autor afirme que os gêneros são “relativamente estáveis”, chamando a atenção para seu caráter flexível, é possível observar certa estabilidade nos gêneros, pois possuem uma estrutura definida por sua função. De acordo com esta concepção, os gêneros, por serem relativamente estáveis, são instrumentos dinâmicos e maleáveis da ação comunicativa dos sujeitos. Seu surgimento acontece à medida que as situações comunicativas se renovam, exigindo novos meios para se realizar, o que se justifica se levarmos em conta a natureza inesgotável da atividade humana.

Assim, segundo Bakhtin (2003, p.279), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Se Bakhtin (2003) denomina os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, faz-se necessária a compreensão do termo *enunciado* para uma total compreensão da noção de gênero sob a ótica do círculo bakhtiniano.

## 5.3 Procedimentos Didáticos e Pedagógicos

Nossos procedimentos didáticos e pedagógicos estão amparados em documentos oficiais, a citar BNCC (Base Nacional Comum Curricular), DCRC (Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará) bem como as orientações e descritores do

SMAEF, SPAECE, SAEB em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. O desenvolvimento metodológico propriamente dito está desenvolvido através de um produto educacional apresentado em oficinas de leitura trabalhadas usando a leitura e interpretação do gênero textual Poema de escritores consagrados e previamente por nós selecionados e explorando descritores do SMAEF.

Acrescente-se à base teórica proposta por estudiosos e linguistas tais como Ingedore Koch, Marcuschi e literatos, a citar, Rildo Cosson. Apresentamos, a seguir, uma PROPOSTA DE INTERVENÇÃO proveniente da necessidade em preenchermos uma lacuna que o livro traz ao tratar das habilidades de leitura e dos descritores em Língua Portuguesa, observada a partir de nossa análise.

### **Oficina 1 – Aula 1**

Estimado(a) professor(a), recomendamos que na primeira aula de nossas oficinas, seja realizada uma apresentação e leitura prévia das características do gênero textual e literário *poema* e do elenco dos poemas selecionados. Trabalharemos com poemas de autoras e autores renomados e consagrados nas instâncias (poeta russo), estadual, regional e nacional. São eles: Ruth Rocha, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Luís Vaz de Camões, Conceição Evaristo, Patativa do Assaré e Alan Mendonça.

Elencamos os motivos e as justificativas para a escolha dos poemas e autores /autoras trabalhado(a)s. Inicialmente, aspiramos que sejam do interesse e tenham a aproximação com o universo das crianças e, já pré-adolescentes, de nossa escola, da turma avaliada e do público infanto-juvenil em geral. Em segundo plano, percebemos uma motivação maior de nosso público-alvo e leitor em relação às temáticas dos poemas escolhidos por também apresentarem uma linguagem acessível. Acrescente-se a esses motivos a importância e a presença das obras e /ou poemas dos referidos poetas e poetisas e suas características nos livros didáticos locais, municipais até as instâncias nacionais. Minhas predileções individuais, enquanto leitora e professora – pesquisadora/mestranda do PROFLETRAS, recheiam/preenchem a opção pelo elenco de poemas aqui descritos bem como a sensibilização e o despertar para a apreciação e compreensão leitora do texto poético por cada estudante pesquisado em nossa Dissertação.

Destacamos a possibilidade de adaptação da seleção de poemas aqui sugerida de acordo com os interesses, preferências, motivações, realidade, público, disponibilidade de textos, faixa etária e outros aspectos que se queira levar em consideração para a realização do trabalho com poemas em sala de aula. Textos utilizados na atividade:

### **Texto 1 - O Direito das Crianças**

Ruth Rocha

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem  
O direito de sorrir.  
Correr na beira do mar,  
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,  
Filme que tenha robô,  
Ganhar um lindo presente,  
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,  
Fazer bolha de sabão,  
Sorvete, se faz calor,  
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,  
Ver mágico de cartola,  
O canto do bem-te-vi,  
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela  
Ser tratada com afeição  
Ser alegre e tagarela  
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,  
Montar um jogo de armar,  
Amarelinha, petecas,  
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,  
Pão lambuzado de mel,  
Ficar um pouquinho à toa...  
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,  
Um amigo inteligente,  
Pipa na ponta da linha,

Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,  
Com bala, bolo e balão!  
Brincar com muitos amigos,  
Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,  
Fazer viagem de trem,  
Um pouquinho de aventura...  
Alguém para querer bem...

Festinha de São João,  
Com fogueira e com bombinha,  
Pé-de-moleque e rojão,  
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,  
Ouvir música e dançar.  
Ver carreira de saúva,  
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,  
Comer frutas no pomar,  
Ver casa de João-de-barro,  
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,  
Ter quem penteie os cabelos,  
Ficar um tempo calada...  
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,  
Um bom banho, bem quentinha,

Sensação de bem-estar...  
De preferência um celinho.

Uma caminha macia,  
Uma canção de ninar,  
Uma história bem bonita,  
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,  
Decreto, neste país,  
Que toda, toda criança  
Tem direito a ser feliz!!!

## **Texto 2 - Infância**

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.

## **Oficina 01 - Aula 01**

### **Momento 01: 10 minutos**

Inicie a aula realizando uma metodologia denominada de Tempestade de ideias que consiste em um processo de indagações iniciais e orais a fim de testar os conhecimentos de mundo e prévio dos alunos e alunas acerca de um determinado assunto ou tema.

Sobre os Poemas Direitos da Criança e Infância, escreva:

\*Título do poema

\*Autor(a) do poema

\*Escreva dois direitos da criança que você considera mais importantes

\*Relate ou narre fatos marcantes de sua infância que se assemelham aos aspectos narrados no poema Infância.

Converse com os estudantes sobre o que é emoção, quais emoções são mais evidentes em seu coração, qual leitura e quais gêneros textuais mais despertam suas emoções.

Aproveite as respostas dos alunos e já faça uma correlação com o gênero Poema. Escreva na lousa a palavra POESIA e pergunte as sensações, significações e quais temas e ideias são lembrados a partir desta palavra ou verbete. Elenque e anote no quadro a maior quantidade de respostas possíveis.

Quadro 01 – Perguntas para turma

1 - O que é Poema?
2 - O que é Poesia?
3 - Você já leu poemas da poetisa Ruth Rocha e do poeta Carlos Drummond de Andrade?
4 - Quais emoções são mais evidentes em seu coração quando lê um poema?
5 - Descreva as sensações e significações que você sentiu ao ler os dois poemas

Fonte: elaborado pela autora (2021)

### **Momento 02: 20 minutos**

Divida a turma em duplas ou trios, distribuindo dois poemas: “O direito das crianças”, da poetisa Ruth Rocha e “Infância” do poeta Carlos Drummond de Andrade, os dois poemas estão no final deste caderno de oficinas (antologia poética).

Após uma leitura inicial entre as duplas, pergunte a eles: o que vocês acharam do poema? Quais as semelhanças entre eles? Quais as diferenças? Qual o tema do poema de Ruth Rocha? Qual o tema do poema de Carlos Drummond?

Anote na lousa algumas respostas dos estudantes e promova um direcionamento dos discentes para os conhecimentos prévios e de mundo deles sobre os direitos das crianças e suas vivências familiares, escolares e na sociedade bem como suas vivências de infância tentando estabelecer relações entre os versos dos poemas e a vida deles.

### **Momento 03: 15 minutos**

Nesse momento, peça a dois estudantes que façam a leitura oral dos poemas, pergunte o que mais lhes chamou a atenção na leitura e solicite que justifiquem a

opinião. Incentive-os a interpretar e trabalhe mais especificamente os descritores do SMAEF escolhidos para o desenvolvimento de nosso trabalho D(1) e D(6). Destaque o tema de cada poema, fale sobre como a poesia é uma forma antiga de expressar nossas emoções e nossos sentimentos. A finalidade principal neste momento é aproximar ainda mais o tema dos poemas à realidade e às vivências dos alunos.

#### **Momento 04: 05 minutos**

Peça aos alunos que pesquisem e escrevam um pequeno texto no caderno (5 a 10 linhas) sobre curiosidades ou fatos marcantes da vida dos dois autores: Ruth Rocha e Carlos Drummond de Andrade.

#### **Oficina 01 - Aula 02**

Nessa segunda aula será solicitada a leitura oral como metodologia para o incentivo à leitura de poema com fruição e desenvolvimento de estratégias de leitura, interpretação e compreensão leitoras.

#### **Momento 01: 15 Minutos**

Introduza a aula fazendo a correção juntamente com os discentes sobre as questões pesquisadas por eles em casa acerca das curiosidades e fatos marcantes da vida dos autores Ruth Rocha e Carlos Drummond.

#### **Momento 02: 15 Minutos**

Em relação ao poema “Os direitos da criança” de Ruth Rocha solicite que descrevam quais os direitos essenciais expostos e escreva na lousa. Pergunte se esses direitos são importantes e quais são vivenciados por eles e por elas, estudantes, em sua realidade de vida e em sua comunidade.

Sobre o poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade peça que enumerem os aspectos relativos à infância descritos pelo poeta. Indague quais aspectos são semelhantes e quais são diferentes na/da infância de cada um(a) deles/delas.

#### **Momento 03: 20 Minutos**

Entregue às crianças o poema intitulado “Leitura poética do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” do autor Eliakin Rufino. Em seguida, solicite aos alunos que façam a leitura oral.

Peça a 3 estudantes para destacarem um ou dois versos que mais gostaram ou lhe chamaram a atenção e justifiquem suas respostas.

Explore os descritores D(1) e D(6) do SMAEF/SPAECE através das perguntas :qual o tema do poema e cite 2 direitos fundamentais de cada criança e adolescente explícitos no poema.

### **TEXTO 03**

#### **Leitura poética do Estatuto da Criança e do adolescente**

Autor: Eliakin Rufino

Todos nós temos direitos

Uns menos outros mais

Mas existem alguns direitos

Chamados fundamentais

Direito fundamental

É o direito de nascer

O direito de mamar

O direito de crescer

Direitos fundamentais

Todos temos que saber

Se quisermos garantir

O direito de viver

Nós temos tantos direitos

Que não podemos contar

O direito de ir e vir

O direito de opinar

O direito de brincar

De procurar diversão  
O direito de criar  
O direito de expressão

Nós temos tantos direitos  
Que é importante observar  
Se a vida nos dá direitos  
Direito é participar

Conviver com nossos pais  
Com os amigos e vizinhos  
É direito e é razão  
Pra não vivermos sozinhos

Os nossos pais verdadeiros  
Ou nossos pais adotivos  
Formam a nossa família  
Nos tornam ainda mais vivos

Com amor e amizade  
É que podemos crescer  
Faz parte da nossa vida  
A arte de conviver

O trabalho é um direito  
É preciso trabalhar  
Observando a idade  
O modo certo e o lugar

Crianças e adolescentes  
Têm direito à proteção  
Antes de ter trabalho  
Têm que ter educação

Pois só o conhecimento  
E uma boa orientação  
Podem possibilitar  
A escolha da profissão

Também é nosso direito  
O direito de saber  
Investigar, pesquisar,  
Observar e conhecer

Não basta a escola da vida  
Para ensinar a viver  
O professor e o livro  
Ajudam a compreender

O cinema e o museu  
A biblioteca e a TV  
O estudo é permanente  
Ninguém para de aprender

Mas em questão de direito  
Temos que ter atenção  
Pra que o direito não sofra  
Ameaça ou violação

Está decretado agora  
E para sempre será  
A lei é pra prevenir  
Não dá pra remediar

Crianças e adolescentes  
São seres em formação

Quem não cuida da semente  
Perde toda plantação

As crianças têm direitos  
E nós a obrigação  
De oferecer atendimento  
E especial atenção

Pra que ninguém sofra abuso  
Crueldade ou opressão  
Nem seja submetido  
A qualquer exploração

A família e a sociedade  
E estado e a união  
Todos são responsáveis  
Por essa proteção

Porém se a criança erra  
Comete uma transgressão  
O castigo com violência  
Não é a melhor solução

Está provado e comprovado  
Não há por que duvidar  
O ser humano que erra  
Pode voltar acertar

Nós temos tantos direitos  
Até o direito de errar  
O milagre da existência  
É a gente poder mudar

Crianças e adolescentes  
Só poderão ser felizes  
Se crescerem sem traumas  
Sem cortes sem cicatrizes

Se os pais tiverem trabalho  
Justiça e dignidade  
Ensinarão aos seus filhos  
O amor e a liberdade

Ser livre é crescer com fé  
Com alegria e esperança  
É saber olhar o mundo  
Com os olhos de criança

A lei é linda porque  
Sem lei não há liberdade  
Sem liberdade não pode  
Existir felicidade

A liberdade não é  
Fazer o que se pretende  
Ser livre é cumprir a lei  
Assim a gente se entende

Crianças e adolescentes  
Merecem ser respeitados  
Par a que todos tenham  
Seus sonhos realizados.

FORUM DCA/RORAIMA.

**Texto 04-Válido para as oficinas 2,3 e 4.**

Poema: Amor é fogo que arde sem se ver

Luís Vaz de Camões

Amor é fogo que arde sem se ver;  
 É ferida que dói e não se sente;  
 É um contentamento descontente;  
 É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;  
 É solitário andar por entre a gente;  
 É nunca contentar-se de contente;  
 É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;  
 É servir a quem vence, o vencedor;  
 É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
 Nos corações humanos amizade,  
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

**Oficina 02 - Aulas 1 e 2**

Quadro 02 – Aulas 1 e 2 apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas

<b>Finalidades</b>	<b>Apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas</b>  <b>Identificar temas e informações explícitas e implícitas em poemas</b>
<b>Atividade</b>	<b>Leitura expressiva e oral dos poemas.</b>  <b>Identificação de temas e de informações explícitas e implícitas em poemas.</b>

<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>
<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Leitura, interpretação do gênero textual Poema Estudo dos Descritores D(1) e D(6) do SMAEF</b>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II-Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<b>Leitura e análise linguística/semiótica <i>Poema Amor é fogo que arde sem se ver</i> Poeta: Luiz Vaz de Camões</b>
<b>Habilidades BNCC</b>	<b>EF69LP46:participar de práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias. EF69LP48:interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b>
<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

### **Oficina 03 - Aulas 1 e 2**

Quadro 03 – Aulas 1 e 2 soneto

<b>Título/ Conteúdo da Aula</b>	<b>Estudando o Soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”</b>
<b>Finalidades</b>	<b>Apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas Ler individual e coletivamente poemas Identificar temas e informações explícitas e implícitas em</b>

	<p><b>poemas</b></p> <p><b>Explorar as características de um soneto e as especificidades estruturais do poema na divisão em versos e estrofes e apresentação de rimas.</b></p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<p><b>Sensibilizar para a vivência de sentimentos e emoções, principalmente, com o tema do poema: o amor</b></p> <p><b>Caracterizar a linguagem do poema como plurissignificativa e polissêmica</b></p> <p><b>Diferenciar linguagem denotativa e linguagem conotativa</b></p> <p><b>Identificar a presença das diversas Figuras de linguagem no poema</b></p>
<b>Atividade</b>	<p><b>Leitura expressiva e oral dos poemas.</b></p> <p><b>Identificação de temas e de informações explícitas e implícitas em poemas.</b></p>
<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>
<b>Objeto(s) de conhecimento</b>	<p><b>Leitura, interpretação do gênero textual Poema</b></p> <p><b>Estudo dos Descritores D(1) e D(6) do SMAEF</b></p> <p><b>Linguagem denotativa, linguagem conotativa e plurissignificativa</b></p> <p><b>Figuras de linguagem (comparação, metáfora, antítese, paradoxo)</b></p>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II - Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<p><b>Leitura e análise linguística/semiótica</b></p> <p><b>Poema <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i></b></p>

	<b>Poeta: Luiz Vaz de Camões</b>
<b>Habilidades BNCC</b>	<b>EF69LP46:participar de práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias.</b> <b>EF69LP48:interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b>
<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

## **Oficina 04 - Aulas 1 e 2**

Quadro 04 – Aulas 1 e 2 Conhecendo o poeta Luís Vaz de Camões

<b>Título da Aula</b>	<b>Conhecendo o poeta português Luís Vaz de Camões</b>
<b>Finalidades</b>	<b>Conhecer e reconhecer a importância do poeta português Camões para a literatura internacional, portuguesa e brasileira</b> <b>Identificar as características principais e estudar a Biografia de Luís Vaz de Camões bem como suas valiosas contribuições à literatura mundial.</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Identificar as características principais do poeta Luís de Camões</b>
<b>Atividade</b>	<b>Realização da leitura e explicações sobre a Vida e obra do escritor português Luís de Camões</b>
<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>

<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Vida e obra literária de Luís Vaz de Camões</b>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II-Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<b>Leitura e análise linguística/semiótica</b> <b>Poema</b> <b>Poeta: Luís de Camões</b>
<b>Habilidades BNCC</b>	<b>EF69LP46:participar de práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias.</b> <b>EF69LP48:interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b>
<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

## **TEXTO O5**

### **Poema:**

O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

era o mesmo que roubar um vento e

sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

## TEXTO 06

### Peraltagem

Manoel de Barros

O canto distante da sariema encompridava a tarde.  
E porque a tarde ficasse mais comprida a gente sumia dentro dela.  
E quando o grito da mãe nos alcançava a gente já estava do outro lado do rio.  
O pai nos chamou pelo berrante.  
Na volta fomos encostando pelas paredes da casa pé ante pé.  
Com receio de um carão do pai.  
Logo a tosse do vô acordou o silêncio da casa.  
Mas não apanhamos nem.  
E nem levamos carão nem.  
A mãe só que falou que eu iria viver leso fazendo só essas coisas.  
O pai completou: ele precisava de ver outras  
coisas além de ficar ouvindo só o canto dos pássaros.  
E a mãe disse mais: esse menino vai passar a vida enfiando água no espeto!  
Foi quase.

## Oficina 05 - Aulas 1 e 2

Quadro 05 – Aulas 1 e 2 apreciando a poesia de Manoel de Barros

<b>Título da Aula</b>	<b>Apreciando a poesia de Manoel de Barros</b>
<b>Finalidades</b>	<b>Apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas</b>  <b>Ler individual e coletivamente poemas</b>  <b>Identificar temas e informações explícitas e implícitas em poemas</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Ler os poemas de Manoel de Barros</b>  <b>Identificar as temáticas principais</b>

<b>Atividade</b>	<p><b>Leitura expressiva e oral dos poemas.</b></p> <p><b>Identificação de temas e de informações explícitas e implícitas em poemas correspondentes aos descritores do SMAEF D(1) e D(6).</b></p>
<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>
<b>Objeto de conhecimento</b>	<p><b>Leitura, interpretação do gênero textual Poema</b></p> <p><b>Estudo dos Descritores D(1) e D(6) do SMAEF</b></p>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II-Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<p><b>Leitura e análise linguística/semiótica</b></p> <p><b>Poemas “O menino que carregava água na peneira” e Peraltagem</b></p> <p><b>Poeta: Manoel de Barros</b></p>
<b>Habilidades BNCC</b>	<p><b>EF69LP46:participar de práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias.</b></p> <p><b>EF69LP48:interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b></p>
<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

**TEXTO 07****Poema**

Conceição Evaristo

Todas as manhãs acoito sonhos  
E acalento entre a unha e a carne  
Uma agudíssima dor.

Todas as manhãs tenho os punhos  
Sangrando e dormentes  
Tal é a minha lida  
Cavando, cavando torrões de terra,  
Até lá, onde os homens enterram  
A esperança roubada de outros homens.

Todas as manhãs junto ao nascente dia  
Ouço a minha voz-banzo,  
Âncora dos navios de nossa memória.  
E acredito, acredito sim  
Que os nossos sonhos protegidos  
Pelos lençóis da noite  
Ao se abrirem um a um  
No varal de um novo tempo  
Escorrem as nossas lágrimas  
Fertilizando toda a terra  
Onde negras sementes resistem  
Reamanhecendo esperanças em nós.

**Oficina 06 - Aulas 1 e 2**

Quadro 06 – Aulas 1 e 2 poema de Conceição Evaristo

<b>Título da Aula</b>	<b>Poema de Conceição Evaristo</b>
<b>Finalidades</b>	<p><b>Apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas</b></p> <p><b>Ler individual e coletivamente poemas</b></p> <p><b>Identificar temas e informações explícitas e implícitas em poemas</b></p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conhecer e apreciar a poesia de Conceição Evaristo</b>
<b>Atividade</b>	<p><b>Leitura expressiva e oral dos poemas.</b></p> <p><b>Identificação de temas e de informações explícitas e implícitas em poemas.</b></p>
<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>
<b>Objeto de conhecimento</b>	<p><b>Leitura, interpretação do gênero textual Poema</b></p> <p><b>Estudo dos Descritores D(1) e D(6) do SMAEF</b></p>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II-Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<p><b>Leitura e análise linguística/semiótica</b></p> <p><b>Poema</b></p> <p><b>Poetisa: Conceição Evaristo</b></p>
<b>Habilidades BNCC</b>	<p><b>EF69LP46: participar de práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias.</b></p> <p><b>EF69LP48: interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b></p>

<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>
------------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2021)

## TEXTO 08

Autobiografia

Patativa do Assaré

Mas porém como a leitura  
 É a maió diciprina  
 E veve na treva iscura  
 Quem seu nome não assina,  
 Mesmo na lida pesada,  
 Para uma escola atrasada  
 Tinha uma parte do dia,  
 Onde estudei argum mês  
 Com um veio camponês  
 Que quase nada sabia.

Meu professô era fogo  
 Na base do português,  
 Catálogo, era catalôgo,  
 Mas grande favô me fez.  
 O mesmo nunca esqueci,  
 Foi com ele que aprendi  
 Minhas premêra lição,  
 Muito a ele tô devendo,  
 Saí escrevendo e lendo  
 Mesmo sem pontuação.

Depois só fiz meus estudo,  
 Mas não nos livro escola  
 Eu gostava de lê tudo,  
 Revista, livro e jorná.  
 Com mais uns tempo pra frente,  
 Mesmo vagarosamente,  
 Não errava nenhum nome.  
 Lia no claro da luz  
 As pregação de Jesus  
 E as injustiça dos home.

### **Oficinas 7 e 8**

Quadro 07 – Apreciando a poesia de Patativa do Assaré

<b>Título da Aula</b>	<b>Apreciando a poesia de Patativa do Assaré</b>
<b>Finalidades</b>	<b>Apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas</b> <b>Ler individual e coletivamente poemas</b> <b>Identificar temas e informações explícitas e implícitas em poemas</b>
<b>Objetivos Es-pecíficos</b>	<b>Ler os poemas de Patativa do Assaré</b> <b>Identificar as temáticas principais</b>
<b>Atividade</b>	<b>Leitura expressiva e oral dos poemas.</b> <b>Identificação de temas e de informações explícitas e implícitas em poemas correspondentes aos descritores do SMAEF D(1) e D(6).</b>
<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>
<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Leitura, interpretação do gênero textual Poema</b>

	<b>Estudo dos Descritores D(1) e D(6) do SMAEF</b>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II-Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<b>Leitura e análise linguística/semiótica</b> <b>Poema :Autobiografia</b> <b>Poeta: Patativa do Assaré</b>
<b>Habilidades BNCC</b>	<b>EF69LP46:participar de práticas de compartilhamento de leituras/recepção de obras literárias.</b> <b>EF69LP48:interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b>
<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

## **TEXTO 09**

### **Motivo**

Alan Mendonça

Porque o que posso ser nesse mundo é poeta  
 porque traduzo em palavras toda a minha verdade que invento  
 porque, quando menino eu olhei no olho da rua e vi uma estrela numa poça de lama  
 porque eu mergulhei na poça e apanhei por isso  
 porque havia um beco e um curral e eu vi uma borboleta pousada serelepe num estume de vaca  
 porque minha vó tinha uma sacola de palha cheia de bolachas  
 porque um dia uma mulher me beijou a boca numa noite aperreada  
 porque eu tive um amor pra sempre que se foi no nunca  
 porque o tempo passa e eu desacompanho

## Oficinas 9 e 10

Quadro 08 – Apreciando a poesia de Alan Mendonça

<b>Título da Aula</b>	<b>Apreciando a poesia de Alan Mendonça (poeta russano e cearense)</b>
<b>Finalidades</b>	<b>Apreciar a leitura expressiva e oral dos poemas</b> <b>Ler individual e coletivamente poemas</b> <b>Identificar temas e informações explícitas e implícitas em poemas</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Ler os poemas de Alan Mendonça</b> <b>Identificar as temáticas principais</b>
<b>Atividade</b>	<b>Leitura expressiva e oral dos poemas.</b> <b>Identificação de temas e de informações explícitas e implícitas em poemas correspondentes aos descritores do SMAEF D(1) e D(6).</b>
<b>Duração/Carga horária</b>	<b>2 horas /aulas cada uma com 50 minutos.</b>
<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Leitura, interpretação do gênero textual Poema</b> <b>Estudo dos Descritores D(1) e D(6) do SMAEF</b>
<b>Série</b>	<b>9º ano Ensino Fundamental II-Anos Finais</b>
<b>Prática de linguagem</b>	<b>Leitura e análise linguística/semiótica</b> <b>Poema :Motivo</b> <b>Poeta: Alan Mendonça</b>
<b>Habilidades</b>	<b>EF69LP46:participar de práticas de compartilhamento de</b>

<b>BNCC</b>	<b>leituras/recepção de obras literárias.</b> <b>EF69LP48:interpretar em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos.</b>
<b>Avaliação</b>	<b>A avaliação está inclusa nas atividades da oficina propriamente dita através de aferições orais e escritas no decorrer da aula.</b>

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A respeito das oficinas de leitura de poemas descritas em nossa Proposta de Intervenção correspondem a uma complementação dos textos trabalhados no livro didático e se apresentam como uma relevância para a aprendizagem dos estudantes.

Sensibilizar os estudantes de 9º ano a perceberem a produção artística-literária e gênero textual: *Poema* como uma maneira de compreender o mundo e de manifestar formas de pensar, de ser, de sentir e de agir.

Constituem-se em Objetivos de ensino e de aprendizagem em nossa pesquisa e trabalho de intervenção:

- A. Reconhecer a importância da poesia e do poema em nossa vida cotidiana e escolar;
- B. Refletir sobre os objetivos e os recursos da linguagem poética;
- C. Ler expressivamente o poema em voz alta utilizando os recursos semânticos e sonoros, tais como entonação, cadências, ritmos e rima, musicalidade;
- D. Identificar as principais características do *Poema*, o assunto, informações implícitas;
- E. Trabalhar os descritores do SMAEF: (D1) Localizar a informação explícita (no poema) e (D6) identificar o tema de um texto e as habilidades.

Seguindo a BNCC exploramos:

### **Objetos de Conhecimento**

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção  
Apreciação e réplica

## Prática de Linguagem

Leitura

### Campos de Atuação

Campo artístico-literário

#### Objetos de Conhecimento e habilidades da BNCC:

- A. **EF15LP17:** Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais;
- B. **EF12LP05:** Planejar e produzir poemas, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor;
- C. **EF04LP26:** Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página;
- D. **EF35LP23:** Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido;
- E. **EF05LP28:** Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais;
- F. **EF69LP48:** Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo);
- G. **EF15LP44:** Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

A habilidade **EF69LP46** consiste em: Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de

apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva

#### **5.4 Estratégias de aplicabilidade da intervenção: uma contribuição para atividades com o livro didático**

Conforme afirma Rangel (2007), a prática da leitura na escola, comporta, hoje, junto com outras táticas de formação do leitor, o apego excessivo ao livro didático, o cumprimento fiel ao programa curricular, sem levar em conta as especificidades do leitor, a seleção prévia de livros sem a participação do aluno e a mistificação da leitura que, em conjunto, convergem para a leitura “decodificada” e passiva. (2007)

Antunes ressalta uma leitura que não responde a um propósito comunicativo, seja ele informativo, de localização de dados, de informações, de fruição, não é leitura propriamente dita. A autora acrescenta ainda que “devemos e podemos promover a conversão da escola em favor da leitura”. Lajolo afirma (2007), pesquisas recentemente desenvolvidas mostram a hegemonia do livro didático no panorama das práticas de leitura no Brasil “devido à intensidade de seu uso e à obrigatoriedade de seu manuseio no interior das práticas de leitura nas salas de aula”.

O Governo Federal através do decreto Lei nº 91. 542 de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e estabeleceu que os livros didáticos seriam escolhidos pelos docentes, conforme a área de atuação e deveriam ser utilizados por quatro anos até o momento da nova escolha.

A coleção adotada no Município de Russas “Português Conexão e uso” teve como prazo de escolha e ocorreu até 17 de setembro de 2019. Será utilizada nas escolas nos próximos 4 anos e os livros e manuais do professor referentes ao 6º (sexto) ao 9º (nono) ano com o registro da escolha dos livros didáticos do PNLD 2020 para atendimento dos anos finais do ensino fundamental. A organização da coleção é composta por 4 (quatro) volumes, DVDs e manual do professor. Cada volume apresenta oito unidades, compostas por diversas seções, possuindo finalidades específicas. São seções dedicadas à abertura de cada unidade nas quais encontramos um conjunto diversificado de gêneros textuais, com a subseção voltada para realizar o

despertar para o conhecimento prévio, o interesse pelo tema e o estudo do gênero propriamente dito.

No volume direcionado ao 9º (nono) ano, por exemplo, verificamos que o capítulo 1 (um) apresenta sequências de atividades desenvolvidas a partir do gênero conto “Olhos d’água” da escritora Conceição Evaristo. Na seção “Diálogos entre textos”, o livro didático objetiva analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade com o poema Ensinamento, de Adélia Prado.

Na proposta do plano de desenvolvimento da nossa intervenção Primeira oficina pedagógica objetivamos acrescentar ou complementar atividades no processo de conhecimento prévio dos alunos em relação a se trabalhar com poemas em sala de aula, uma vez que as práticas de linguagem no campo artístico- literário de leitura/escuta e oralidade, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) desenvolve as seguintes habilidades:

(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido [...]

(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas (BRASIL, 2017, p.133)

Nossa proposta de atividades visa a ampliação de competências relevantes para o exercício pleno da leitura, fazendo com que os alunos aprendam a pensar, a expressar-se, a participar, na condição de cidadãos das decisões e interferências no seu destino. E se, desde o início lhes for dada a oportunidade da leitura plena e variada, que lhes possibilita uma visão crítica de mundo, “uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração da sociedade”. (Antunes 2009 p. 205-206)

Para que a escola possa constituir-se numa instituição formadora de leitores críticos, competentes e com visão emancipadora é preciso proporcionar ao educando a leitura de textos de diversas naturezas, pois é nesse contato com a diversidade de textos que se aprende a função social de cada um deles.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, proveniente de uma pesquisa bibliográfica e de caráter intervencionista, teve o objetivo de contribuir e encorajar essencialmente os professores/professoras de Língua Portuguesa da educação básica em se tornarem pesquisadores de sua prática docente, descobrindo outros horizontes e intervindo, positivamente, na superação das dificuldades que surgem no ambiente escolar. O ensino público brasileiro, principalmente o ensino de leitura em sala de aula, depende do direcionamento realizado pelo professor, seu conhecimento, aplicação da teoria na prática, pois o conhecimento teórico nos capacita e poderá ser utilizado por outros educadores e educadoras.

O Mestrado Profissional em Letras pode ser considerado uma oportunidade singular e preciosa de conhecimento teórico e prático para os docentes da rede pública de ensino brasileira e de contribuições ímpares para a aprendizagem dos educandos. O Programa de Mestrado Profissional visa, além da capacitação de docentes, proporcionar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes do nível fundamental, com vistas a elevar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita. Ademais, é uma oportunidade única de o professor(a) se tornar pesquisador(a), capaz de refletir sobre nossa prática, evoluir e sair do senso comum para melhorar as condições e os desafios surgidos na prática diária.

Tendo como subsídio gêneros textuais diversos presentes no cotidiano dos educandos, buscamos a incidência do assunto em títulos de mestrado no PROFLETRAS. Em nossa pesquisa descobrimos que a maioria dos trabalhos defendidos se concentrava em gêneros narrativos: conto, crônica e fábula. Decidimos propor atividades com o uso das estratégias de leitura voltadas ao gênero poético buscando compreender como tais operações ou habilidades auxiliam a compreensão leitora de alunos; também sugerimos a utilização e aprofundamento do estudo com os descritores D(1) e D(6) em outras disciplinas de modo a focar a atenção dos alunos para a leitura de textos e como proposição a fim de melhorar as perspectivas de leitura dos estudantes de forma madura e proficiente.

Inicialmente, através da aplicação da avaliação diagnóstica elaborada através da leitura de textos com gêneros textuais diversos, utilizando os descritores do

SMAEF, confirmou-se que a maioria dos estudantes apresentavam dificuldades para a leitura fluente e, conseqüentemente, limitações para interpretação e compreensão textuais. Essa comprovação também faz parte do cenário das avaliações externas.

Amparada nos documentos norteadores atuais, entre os quais a Base Nacional Comum Curricular, que, desde 2020, já está presente nos livros do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD), nossa pesquisa ressalta um dos principais aspectos trazidos pela BNCC que foi a abordagem do texto literário de maneira mais abrangente, utilizando habilidades e práticas de linguagem. Levamos em consideração, para a proposta de intervenção, a observação de que o poema ainda é um dos gêneros menos trabalhados em sala de aula, causando muitas dúvidas aos estudantes, principalmente devido à sua complexidade discursiva e polissêmica.

Complementando sobre o estudo dos descritores do SMAEF e, a partir da aplicação da proposta de intervenção, sugerimos a aplicação das oficinas pedagógicas de leitura. Almejamos alcançar resultados promissores e proficientes com relação ao incentivo à leitura de poemas com fruição.

Objetivamos o desenvolvimento de estratégias de leitura, interpretação e compreensão para que as aulas de Língua Portuguesa sejam alteradas, com motivações e aprendizagens.

Com relação à aplicabilidade das oficinas e os resultados que poderão ser obtidos pelos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, podemos levar em consideração as experiências prévias. Complementá-las incorporando à prática de forma a facilitar, enriquecer a diversidade de leituras em sala de aula, priorizando os poemas.

Consideramos que os resultados com a aplicação da intervenção acontecerão com o objetivo de atenuar as dificuldades de leitura usando os descritores do SMAEF com o intuito de facilitar a interpretação textual dos estudantes. As oficinas propostas auxiliam na construção de competências e habilidades capazes de favorecer a leitura como forma de apropriação de saberes diferentes e necessários para suas vidas.

Ademais, essa experiência de proposta de intervenção, demonstrou também que, a partir de um trabalho sistemático envolvendo atividades e oficinas de leitura e de compreensão leitora as dificuldades dos estudantes são amenizadas e transformadas em facilidades. A leitura mecânica, passiva e consumista transmuta-se em leitura como atividade reflexiva, crítica e ativa.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.
- ARISTÓTLES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica.** Trad. Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, A.T. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2000.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Fortaleza: SEDUC, 2019
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ M. J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ M, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-90
- FERREIRO. Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1995,
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 39-46.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 16. ed. São Paulo: Pontes,

2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: (um quase) manual de usuário. Em aberto**. Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 1-9, 1996.

LOPES, Moita. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas. SP: Mercado de letras, 1996.

MANGUEL, , Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

MENEGASSI, Renilson José (org.) **Leitura e Ensino - Formação de professores EAD**; n.19. Maringá, EDUEM, 2005.

Neves, H. M. M. **Que gramática ensinar na escola: norma e uso da língua portuguesa**. São Paulo, Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de uma pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## ANEXO A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ESTILO – SMAEF

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO ESCOLAR DE RUSSAS  
 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ESTILO - SMAEF  
 9º ANO – LÍNGUA PORTUGUESA – 2020  
 PROFª Francisca Jacqueline Marques Leite

Leia os textos I e II para responder às questões 01 a 06.

### TEXTO I

<p>05</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p>	<p style="text-align: center;"><b>DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS SEM DIREITOS</b></p> <p>Para salvar uma senhora de 83 anos rendida como refém, dois policiais aproveitam a distração do assaltante e o executam com cinco tiros em plena luz do dia. A tentativa de roubo a uma joalheria de Valença, no sul fluminense, termina em morte no Rio de Janeiro. Testemunhas filmam a cena como se fosse um jogo de futebol e comemoram seu desfecho como um gol em final de campeonato. É o Brasil celebrando sem constrangimentos seu irremediável processo de desumanização.</p> <p>[...]</p> <p>Em uma situação extrema, que representava risco à vida de uma mulher, os agentes agiram como manda o protocolo das forças de segurança. Entretanto, um incidente resolvido com o assassinato de um ser humano, independentemente do delito praticado, jamais deveria ser motivo de comemoração. [...] Esses sentimentos primitivos, da sede por justiceiros e linchamentos ao regozijo com a bala na cabeça do ladrão, são diariamente insuflados por políticos e discursos midiáticos irresponsáveis.</p> <p>Bordões como “CPF cancelado”, utilizados por pregadores do caos na televisão em referência a suspeitos abatidos pela polícia, dão um toque de humor sádico à selvageria. A assimilação da violência como norma só foi possível graças à popularização de programas policiais que, não bastasse o empenho em construir uma narrativa que resume o país à <u>fama de recordista de homicídios</u>, contribui para distorcer o significado dos <u>direitos humanos</u>, demonizando-os sob o malfadado estigma de “muleta para defensores de bandido”.</p> <p>Vende-se a falsa ideia de que presos gozam de regalias e criminosos são <u>superprotegidos pela lei</u>. Ignora-se, no entanto, que o Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo, sendo que mais de um terço corresponde a presos que nem sequer foram julgados, submetidos [...] a condições de tratamento desumanas. Ao contrário da lenda que virou verdade nos <u>grupos históricos do WhatsApp</u>, ninguém comete um crime para viver de “bolsa cadeia”. [...]</p> <p>Não por acaso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos sublinha que “toda pessoa tem direito à educação”. Seus mandamentos deveriam ser <u>disciplina obrigatória nas escolas</u>. O ser humano que não conhece os próprios direitos está fadado a se resignar à tirania de quem trata <u>garantias básicas como privilégios</u>, banaliza a matança e sentencia que as minorias se curvem à maioria. O termo “minorias”, para que fique claro, não está relacionado ao tamanho de um grupo, mas sim a seu grau de vulnerabilidade: <u>pobres, negros, mulheres, índios, LGBTs</u>. Os direitos humanos têm de estar ao alcance de todos, mas, principalmente, dos humanos sem direitos.</p> <p style="text-align: right;">Disponível em &lt; <a href="https://bit.ly/2IQxIUY">https://bit.ly/2IQxIUY</a> &gt; Acesso em 20 jun. 2019. (Adaptado)</p>
---	--

### TEXTO II



Disponível em <https://bit.ly/2X0LhLs> Acesso em 22 jun. 2019

**QUESTÃO 01 — LP9T5D18.PB9**

No texto I, em “É o Brasil celebrando sem constrangimentos seu irremediável processo de desumanização.” (l. 05), a seleção da palavra em destaque para figurar a estrutura do texto tem a intenção de mostrar uma certa

- A) afetividade pelos sofrimentos dos que passam por esses contratempos.
- B) descrença do autor em relação ao problema apresentado.
- C) imparcialidade no que diz respeito aos constrangimentos citados.
- D) superioridade do autor no que refere à situação atual do país.

**QUESTÃO 02 — LP9T4D7.PB9**

A tese defendida no texto I é a de que

- A) a televisão contribui para que as pessoas duvidem da ação policial, exigindo assim ações mais eficazes para o crime.
- B) as pessoas não conhecem seus direitos e por isso são influenciadas pelos poderosos a questionar direitos da sua própria classe.
- C) atos criminosos devem ser rebatidos com ações também criminosas, seguindo a lei do “olho por olho, dente por dente”.
- D) há sim regalias para os presos, mas não como é divulgado nas rede sociais, de maneira que os casos são isolados.

**QUESTÃO 03 — LP9T4D8.PB9**

Qual trecho do texto I pode ser usado como o melhor argumento utilizado pelo autor para defender sua posição?

- A) “Para salvar uma senhora de 83 anos rendida como refém, dois policiais aproveitam a distração do assaltante e o executam com cinco tiros em plena luz do dia.” (l. 01-04)
- B) “Em uma situação extrema, que representava risco à vida de uma mulher, os agentes agiram como manda o protocolo das forças de segurança.” (l. 14-17)
- C) “A assimilação da violência como norma só foi possível graças à popularização de programas policiais que resume o país à fama de recordista de homicídios [...]” (l. 31-36)
- D) “O ser humano que não conhece os próprios direitos está fadado a se resignar à tirania de quem trata garantias básicas como privilégios, banaliza a matança e sentencia que as minorias se curvem à maioria.” (l. 56-61)

**QUESTÃO 04 — LP9T4D2.PB9**

No texto I, em “[...] contribui para distorcer o significado dos direitos humanos, demonizando-os sob o malfadado estigma de “muleta para defensores de bandido”. (l.36-39), o pronome em destaque substitui o termo

- A) “defensores de bandido”.
- B) “demonizando”.
- C) “direitos humanos”.
- D) “malfadado”.

**QUESTÃO 05 — LP9T3D20.PB9**

Em relação ao tema, os textos I e II propõem discussões

- A) contraditórias.
- B) incoerentes.
- C) incompatíveis.
- D) semelhantes.

**QUESTÃO 06 — LP9T2D5.PB9**

O texto II faz uma crítica à

- A) ação da polícia militar que trata pessoas necessitadas de forma sociável.
- B) parcialidade da sociedade no que diz respeito à universalização dos direitos humanos.
- C) população carente que não tem o devido controle de natalidade.
- D) violência doméstica que atinge famílias carentes que vivem nas ruas.

Leia o texto para responder às questões 07 e 08.

	<b>AOS POETAS CLÁSSICOS</b>
	<i>Patativa do Assaré</i>
01	[...]
	Eu nasci aqui no mato, Vivi sempre a trabaiá, Neste meu pobre recato,
05	Eu não pude estudá No verdô de minha idade, Só tive a felicidade De dá um pequeno insaio In dois livro do iscritô,
10	O famoso professô Filisberto de Carvaio.
	No premêro livro havia Belas figuras na capa, E no começo se lia:
15	A pá, o dedo do Papa, Papa, pia, dedo, dado, Pua, o pote de melado, Dá-me o dado, a fera é má E tantas coisa bonita,
20	Qui o meu coração parpita Quando eu pego a recordá.
	Foi os livro de valô Mais maió que vi no mundo, Apenas daquele autô

25	Li o premêro e o segundo: Mas, porém, esta leitura, Me tirô da treva escura, Mostrando o caminho certo, Bastante me protegeu:
30	Eu juro que Jesus deu Sarvação a Filisberto.
	[...]
	Disponível em <a href="https://bit.ly/2x8JS6v">https://bit.ly/2x8JS6v</a> Acesso em 22 jun. 2019.

**QUESTÃO 07— LP9T1D3.PB9**

Em “[...] No **verdô** da minha idade” [...] (v. 06), o significado do termo em destaque que melhor se ajusta ao contexto é

- A) “início dos estudos”.
- B) “saudades da terra natal”.
- C) “tempos de juventude”.
- D) “trabalho exaustivo”.

**QUESTÃO 08 — LP9T6D13.PB9**

Em relação a linguagem, o texto reproduz a fala de pessoas

- A) que fazem parte de grupos que trabalham com estudos sobre informática.
- B) que participam de grupo jovens, com a presença de gírias bem atuais.
- C) utilizando a variante informal, com a presença de termos típico da fala.
- D) utilizando variante formal, com a presença de palavras cultas.

Leia a tirinha para responder às questões 09 e 10.



Disponível em

<https://bit.ly/2WYfZA9> Acesso em 26 jun. 2019.**QUESTÃO 09 — LP9T2D12.PB9**

A principal finalidade do texto é

- A) anunciar.
- B) censurar.
- C) divertir.
- D) noticiar.

**QUESTÃO 10 — LP9T1D4.PB9**

Permite-se inferir da tirinha que

- A) a história é real e acontecem diariamente nos aquários do mundo todo.
- B) atualmente as crianças vivem para as tecnologias e se espantam com a natureza.
- C) o sentido da história está na diferença de pontos de vista dos personagens.
- D) os peixes sofrem por estarem presos em aquários pequenos.

**QUESTÃO 11 — LP9T5D17.PB9**

Leia os dizeres postos em alguns outdoors instalados, em certa ocasião, nas ruas da cidade de São Paulo.

Disponível em <<https://bit.ly/2ZNBNjX>> Acesso em 26 de jun. 2019.

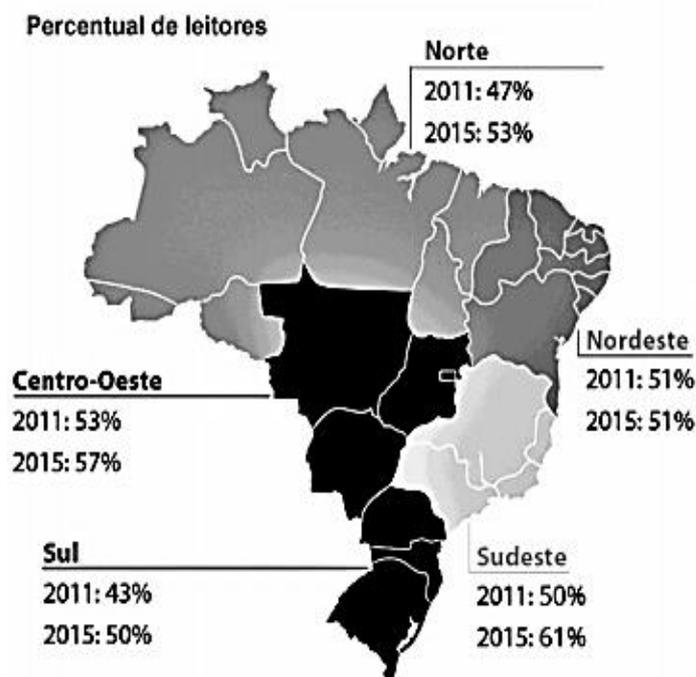
As notações “BLÁ, BLÁ, BLÁ” e “GLUB, GLUB, GLUB”, sugerem

- A) ironia acerca da atitude dos políticos de discursarem, mas não resolverem o problema das inundações que geram o caos na cidade.
- B) descrença das pessoas em relação aos atuais líderes religiosos, fazendo uma crítica ao longo tempo de sermões.
- C) alerta ao problema do planejamento estrutural das cidades, visto que é essencial para o escoamento da água.
- D) repulsa aos homens machistas que ao “cantarem” as mulheres usam palavras de mau gosto e sentido duvidoso.

**QUESTÃO 12 — LP9T2D5.PB9**

Leia o infográfico produzido a partir da pesquisa feita pelo Ibope – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

**Evolução da leitura no Brasil - 2011 e 2015**



Disponível em <<https://bit.ly/2KF8Gf8>> Acesso em 26 jun. 2019.

Pode-se depreender do texto que

- A) o número de leitores da população no Brasil cresceu em 4 anos. Com a exceção do Nordeste que permaneceu estável, todas as regiões do país avançaram em percentual de leitores.
- B) o número de leitores no estado do Nordeste diminuiu porque a região é, em extensão territorial, menor, o faz com que o percentual pareça inferior, sem grandes crescimentos aparente.
- C) os leitores do Brasil estão diminuindo a cada ano já que a maioria das regiões apresentou um crescimento insignificativo, ou seja, quando se faz a média, o resultado não aparece.
- D) os leitores da região Centro-Oeste são em maior número, dado comprovado quando se faz a comparação percentual com as regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste de mesmo porte.

Leia o texto para responder às questões 13 e 14.

	<p><b>CANÇÃO</b> <i>Cecília Meireles</i></p>
05	<p>Não te fies do tempo nem da eternidade, que as nuvens me puxam pelos vestidos que os ventos me arrastam contra o meu desejo!</p>
10	<p>Apressa-te, amor, que amanhã eu morro, que amanhã morro e não te vejo! Não demores tão longe, em lugar tão secreto, nácar de silêncio que o mar comprime, o lábio, limite do instante absoluto!</p>
15	<p>Apressa-te, amor, que amanhã eu morro, que amanhã eu morro e não te escuto! Aparece-me agora, que ainda reconheço a anêmona aberta na tua face e em redor dos muros o vento inimigo... Apressa-te, amor, que amanhã eu morro, que amanhã eu morro e não te digo...</p>
	<p>Disponível em &lt; <a href="https://bit.ly/2XapX6h">https://bit.ly/2XapX6h</a>&gt; Acesso em 26 jun. 2019.</p>
	<p><b>VOCABULÁRIO:</b> <b>Fies:</b> Confiar. <b>Nácar:</b> cor ou tom rosado. <b>Anêmona:</b> animal que fica no fundo do mar e utiliza de seus tentáculos para capturar alimento.</p>

**QUESTÃO 13 — LP9T1D6.PB9**

O tema do texto é:

- A) “Instabilidade da vida”.
- B) “Pressa cotidiana”.
- C) “Amor não correspondido”.
- D) “Desejo carnal”.

**QUESTÃO 14 — LP9T5D19.PB9**

A repetição da expressão “Apressa-te” (v. 04, 09 e 14) ao longo do poema

- A) altera o tom saudoso para festivo, demonstrando alegria intensa.
- B) colabora para fortalecer a ideia de urgência pretendida pela autora.
- C) constitui erro de construção do gênero em questão.
- D) desafia o eu lírico a perceber o tempo de forma suave.

Leia o texto para responder às questões 15 a 19.

<b>O DIABO NA GARRAFA – DEMÔNIO ESCALDADO TEM MEDO DE ÁGUA FRIA</b>	
	<p>Certo homem, que tinha todos os motivos do mundo para desconfiar da esposa, necessitou viajar a um país distante. Preocupado com o que poderia acontecer durante sua ausência, pediu ao demônio que vigiasse a mulher. O diabo concordou prontamente — e se transformou num serviçal.</p>
05	<p>A mulher, contudo, era muito esperta e percebeu que havia algo estranho naquele empregado que fiscalizava todos os seus movimentos e lhe fazia as vontades com extrema rapidez. Chamou, então, o demônio, e disse:</p>
	<p>— Vejo que você é um empregado com dotes excepcionais, capaz de verdadeiros milagres... Mas duvido que consiga fazer uma coisa...</p>
10	<p>O demônio, envaidecido, e querendo provar seu poder, respondeu:</p>
	<p>— Posso fazer tudo o que a senhora me pedir — e muito mais.</p>
	<p>A mulher, aproveitando-se do exagerado amor-próprio, sugeriu, apontando para uma garrafa vazia sobre a mesa.</p>
	<p>— Pois duvido que você consiga entrar naquela garrafa.</p>
15	<p>O capeta, sem perceber a arapuca, enfiou-se no vasilhame. E antes que ele pudesse escapar a mulher fechou a garrafa com uma rolha.</p>
	<p>Nas semanas que seguiram, a mulher desfrutou de sua liberdade como bem entendeu, comprovando todas as desconfianças do marido. Quando este retornou de viagem, depois de ser recebido com extremo carinho pela esposa, perguntou pelo empregado.</p>
20	<p>— Ah, meu amor, respondeu a mulher. Um dia, não sei por qual motivo, ele ficou enfezado e simplesmente partiu...</p>
	<p>E enquanto o marido pensava sobre o que poderia ter acontecido, ela completou:</p>
	<p>— Será que não era o demônio? Veja só o cheiro de enxofre que ficou nesta casa desde que ele foi embora!</p>
25	<p>De fato, a casa fedia a alguma coisa que a mulher, de caso pensado, queimara sem que o marido percebesse.</p>
	<p>— Por que você não pega esta garrafa, vai à igreja e enche-a de água-benta? Depois jogamos a água pelos cantos da casa e nos livramos desse cheiro do Inferno...</p>
30	<p>O marido, que além de ciumento era um simplório de marca maior, obedeceu. Quando chegou à igreja, aproximou-se da pia de água-benta e, tirando a rolha, começou a encher a garrafa. Mas quando a primeira gota caiu sobre o demônio, este fez o vasilhame explodir — e, quando queimado pela água-benta, disparou rumo ao Inferno para nunca mais voltar.</p>
35	<p>O marido, sem nada entender, ainda meio tonto por causa da explosão, voltou para casa. E, para alegria da esposa, continuou viajando a trabalho — mas sem conseguir que o demônio aceitasse tomar conta de sua mulher.</p>
Disponível em < <a href="https://bit.ly/2X5yzq7">https://bit.ly/2X5yzq7</a> > Acesso em 28 jun. 2019.	

--	--

**QUESTÃO 15 — LP9T1D1.PB9**

O demônio entrou na garrafa porque

- A) confirmou através de suas observações as traições da mulher.
- B) devia dar uma resposta plausível ao desconfiado marido.
- C) ficou envaidecido ao ser desafiado pela astuta mulher.
- D) precisava urgentemente fugir das trapaças e artimanhas da mulher.

**QUESTÃO 16 — LP9T2D9.SP9**

O texto apresenta, em sua maioria, as características do gênero

- A) conto.
- B) crônica.
- C) reportagem.
- D) romance.

**QUESTÃO 17 — LP9T4D10.PB9**

A narrativa foi gerada a partir da

- A) estratégia usada pela astuta mulher para enganar o demônio.
- B) esperteza da mulher em se perceber vigiada pelo temível diabo.
- C) ida do marido à igreja encher a garrafa com água benta onde estava o demônio.
- D) viagem do marido para um país distante, ficando sua mulher sozinha.

**QUESTÃO 18 — LP9T4D11.PB9**

A causa do homem nunca mais ter conseguido que o demônio voltasse a vigiar sua mulher foi

- A) a confirmação pelo diabo que a mulher mantinha outras relações fora do casamento.
- B) o convencimento pelo diabo de que a mulher era mais esperta que ele e o marido juntos.
- C) ele ter compreendido que o marido era totalmente influenciado pela esposa.
- D) os outros casos de infidelidade que o diabo precisa também atender.

**QUESTÃO 19 — LP9T5D18.PB9**

Em “Depois jogamos a água pelos cantos da casa e nos livramos desse cheiro **do Inferno...**” (l. 53 e 55), o termo destacado foi usado para

- A) demonstrar o modo como os personagens distribuíram a água-benta pelos cômodos da casa.
- B) exprimir duas acepções: uma indicando o local de onde veio e outra classificando negativamente o cheiro.
- C) insinuar o viés místico da história, relevando a religião tanto do marido traído quanto da esposa inteligente.
- D) revelar unicamente o local de onde veio o cheiro forte de enxofre que os personagens sentiam.

**QUESTÃO 20 — LP9T2D5.PB9**

Observe a fotorreportagem.



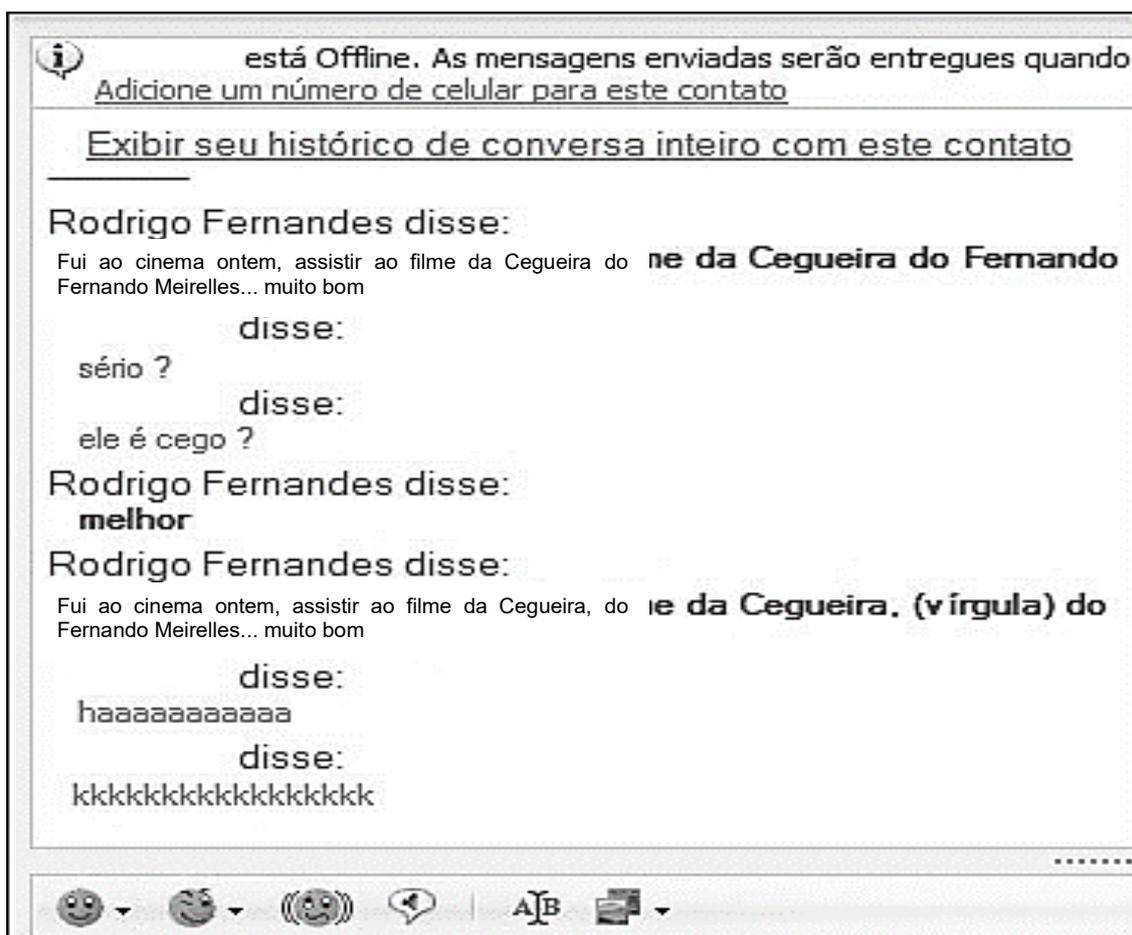
Disponível em < <https://bit.ly/2Bu5eOD> > Acesso em 28 jun. 2019.

Com a temática “Sistema Prisional Brasileiro”, a imagem

- A) critica a própria imprensa por se posicionar diante do problema.
- B) denuncia a superlotação dos presídios brasileiros.
- C) fortalece a ideia de intensificação da pena para os criminosos.
- D) ilustra a irreal e hipócrita situação atual do presídios no Brasil.

**QUESTÃO 21 — LP9T5D17.PB9**

Leia o texto.



Disponível em < <https://bit.ly/2JktaW> > Acesso em 07 jul. 2019. (Adaptado)

Em “fui ao cinema ontem, assistir ao filme da Cegueira do Fernando Meirelles...” (Primeira fala), a ausência da vírgula depois da palavra “Cegueira” possibilitou uma compreensão equivocada de que o

- A) autor e filme foram considerados muito bons pelo público que assistiu ao filme.
- B) autor e filme trazem uma mensagem errônea de pessoas com deficiência visual.
- C) filme não era relativo ao específico tema cegueira.
- D) filme se tratava da cegueira do próprio diretor do filme.

Leia a charge para responder às questões 22 e 23.



Disponível em <https://bit.ly/2IXQEm6> Acesso em 29 jun. 2019.

**QUESTÃO 22 — LP9T5D16.PB9**

O gatilho que desencadeia o humor no texto é

- A) haver tantas pessoas em um ambiente que trata de maneira ríspida todos os seus clientes.
- B) haver uma ornamentação tão contraditória e macabra em um local que deveria ser muito alegre.
- C) o fato de haver um lápide em um restaurante, suscitando dúvidas quanto a uma suposta falta de higiene.
- D) o local direcionado pelo garçom, o que responde negativamente a pergunta do cliente.

**QUESTÃO 23 — LP9T5D17.PB9**

Em “Claro, senhor, é só descer as escadas!!!”, a repetição dos sinais de exclamação associada a pergunta do cliente e o local direcionado pelo garçom sugere

- A) felicidade.
- B) ironia.
- C) melancolia.
- D) tristeza.

Leia o texto para responder às questões 24 e 25.

<b>VENHA VER O PÔR DO SOL</b>	
05	<p>Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.</p> <p>Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinados, tinham um jeito jovial de estudante.</p> <p>— Minha querida Raquel.</p> <p>Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.</p> <p>— Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia,</p>
10	<p>Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.</p> <p>Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.</p> <p>— Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?</p> <p>— Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? — perguntou ela, guardando as</p>
15	<p>luvas na bolsa. Tirou um cigarro.</p> <p>— Hem?!</p> <p>— Ah, Raquel... — e ele tomou-a pelo braço rindo.</p> <p>— Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume.</p>
20	<p>[...]</p> <p style="text-align: right;">Lygia Fagundes Telles. Venha ver o pôr-do-sol e outros contos. São Paulo, Ática, 1991.p. 26</p>

**QUESTÃO 24 — LP9T5D19.1PB9**

As palavras “desalinhados” (l. 12) e “esportivamente” (l. 24) foram criadas, respectivamente, a partir dos processos de

- A) derivação prefixal e derivação imprópria.
- B) derivação prefixal e derivação sufixal.
- C) derivação sufixal e derivação parassintética.
- D) derivação sufixal e derivação regressiva.

**QUESTÃO 25 — LP9T5D19.2PB9**

Em “— Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras [...]” (l. 35 e 36), a marca de plural “s” em “pilantras” é justificada, com base na norma padrão,

- A) pela opção de usar ou não a regra neste caso específico.
- B) pela palavra em questão somente existir em sua forma plural.
- C) porque o adjetivo concorda com o substantivo “cigarrinhos”.
- D) porque o adjetivo concorda somente com o artigo “uns”.

**QUESTÃO 26 — LP9PL2019.3**

**PROJETO DE LEITURA 2019**

*Fruição literária: promover a leitura, aguçando a criatividade.*

Estrofes iniciais do livro “Que jovem sou eu?”:

**QUE JOVEM SOU EU?**

*Edmar Freitas*

Que jovem sou  
Neste mundo louco,  
Onde o tempo é pouco  
E os problemas são muitos?

Serei eu, na vida,  
Um espaço em branco,  
Um cavalo manco  
Que perdeu seu dom?

[...]

FREITAS, Edmar. Que jovem sou eu? Coleção Mais Paic Mais Literatura. Fortaleza: SEDUC, 2018.



O livro “Que Jovem Sou Eu” do autor cearense Edmar Freitas trata, de forma poética, dos (as)

- A) questionamentos da geração jovem diante da vida e das possibilidades de futuro.
- B) vitórias da geração jovem diante do caos do mundo contemporâneo.
- C) tristezas vividas por meninas diante restrições imposta pela sociedade em relação à mulher.
- D) desencontros protagonizados pelos garotos no primeiro relacionamento amoroso.

## ANEXO B – MATRIZ LÍNGUA PORTUGUESA NONO ANO SPAECE

### I. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.

DESCRIPTOR
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.
D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

### II. Quanto aos gêneros associados às seqüências discursivas básicas.

DESCRIPTOR
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. Quanto às relações entre textos.

DESCRIPTOR
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. . Quanto às relações de coesão e coerência.

DESCRIPTOR
D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade
D15 – Identificar a tese de um texto.
D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.

### V. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.

DESCRIPTOR
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 ironia.

### VI. . Quanto aos aspectos sociais da linguagem.

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

Fonte: <http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB.pdf>

## ANEXO C – MATRIZ DE REFERÊNCIA – ENSINO FUNDAMENTAL - SMAEF

### MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SMAEF 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2019

TÓPICO	Nº DESCRITOR	DESCRITOR	DETALHAMENTO
<b>1. Quanto à informação do texto verbal e/ ou não verbal.</b>  <b>I- Procedimento de leitura.</b>  <b>2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.</b>  <b>II- Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.</b>	D1.PB9 <sup>1</sup>	Localizar informações explícitas em um texto.	Informações apresentadas textualmente ou sob forma de paráfrase.
	D3.PB9	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Depreender o sentido de palavra ou expressões a partir do conteúdo.
	D4.PB9	Inferir uma informação implícita em um texto.	Depreender a informação a partir de informações dadas.
	D6.PB9	Identificar o tema de um texto.	Identificar o núcleo temático que confere unidade semântica ao texto.
	D14.PB9	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Reconhecer o modo de apresentar um fato/informação.
	D5.PB9	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.).	Textos como: placas, fotos, quadros, gravuras, mapas, tirinhas, tabelas, etc.
	D9.SP9 <sup>2</sup>	Reconhecer gênero discursivo.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.
	D12.PB9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.

<b>3. Quanto às relações entre textos.</b>  <b>III- Relações entre textos.</b>	D20.PB9	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.	Avaliar a habilidade de comparação entre dois textos com a mesma temática e de percepção das características comuns aos dois como, por exemplo, a estrutura, a linguagem, a formatação, entre outras. Devem-se considerar os gêneros mais comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade.
	D21.PB9	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao	Pressupõe um trabalho com relações intertextuais. Devem-se considerar os gêneros mais

<sup>1</sup> PB9 é a abreviação de Prova Brasil - 9º ano, ou seja, a nomenclatura D1.PB9 representa o descritor D1 da Matriz de Referência da Prova Brasil do 9º ano.

<sup>2</sup> SP9 é a abreviação de SPAECE – 9º ano, ou seja, a nomenclatura D9.SP9 representa o descritor da Matriz de Referência do SPAECE do 9º ano.

<b>4. Quanto às relações de coesão e coerência.</b>  <b>IV- Coerência e coesão no processamento do texto.</b>	D2.PB9	mesmo tema.	comumente trabalhados em cada um dos anos de escolaridade.
		Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	Coesão gramatical e lexical.
	D10.PB9	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	Observar o grau de complexidade da tarefa, de acordo com o gênero ou sequência discursiva mais utilizada em cada ano de escolaridade.
	D11.PB9	Estabelecer relação entre partes e elementos causa/consequência do texto.	Coerência e coesão do texto.
	D15.PB9	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Relações semânticas expressas por conectivos.
	D7.PB9	Identificar a tese de um texto.	Identificar a ideia defendida no texto.
	D8.PB9	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	Reconhecer qual (is) o(s) argumentos que sustenta(m) a ideia defendida no texto.
	D9.PB9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	Reconhecer a informação principal.

<b>5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.</b>  <b>V- Relações entre recursos expressivos e efetivos de sentido.</b>	D16.PB9	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	Reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos.
	D17.PB9	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	O uso da pontuação e de outras notações para dar efeitos de sentido no texto.
	D18.PB9	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Palavras, frases ou expressões que sejam percebidas pelo leitor como mais uma maneira de o autor manifestar suas intenções comunicativas.
	D19.PB9	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfossintáticos.	Compreender os efeitos discursivos produzidos pela escolha de determinada estrutura morfológica ou sintática.
	D19.1PB9	Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	<u>Morfologia</u> Classificação e estrutura das palavras.
	D19.2PB9	Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	<u>Sintaxe</u> Sujeito e predicado. Frase, oração e período. Orações coordenadas. Classificação das coordenadas

5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D16.PB9	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	Reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos.
	D17.PB9	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	O uso da pontuação e de outras notações para dar efeitos de sentido no texto.
	D18.PB9	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Palavras, frases ou expressões que sejam percebidas pelo leitor como mais uma maneira de o autor manifestar suas intenções comunicativas.
	D19.PB9	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, estilísticos e/ou morfossintáticos.	Compreender os efeitos discursivos produzidos pela escolha de determinada estrutura morfológica ou sintática.
		D19.1PB9	Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
	D19.2PB9	Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	<u>Sintaxe</u> Sujeito e predicado. Frase, oração e período. Orações coordenadas. Classificação das coordenadas

6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D19.3PB9		sindéticas. Transitividade verbal. Orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Concordância nominal e verbal. Aposto e vocativo. Regência verbal e nominal.
		Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	<u>Fonética</u> Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica (revisão).
	D19.4PB9	Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	<u>Semântica</u> Denotação e conotação. Figuras de linguagem.
	D19.5PB9	Explorar os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	Ortografia, pontuação e emprego de algumas palavras.
	D13.PB9	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	Variação linguística.

VI- Variação linguística.