



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA

**COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA (TÓPICO I) NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**MAMANGUAPE – PB
2025**

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA

**COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA (TÓPICO I) NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Pesquisa apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, para o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Francisleyde P. de Farias

**MAMANGUAPE – PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Maria das Graças Bezerra da.

Competência leitora : uma análise a partir dos
descritores de Língua Portuguesa (Tópico I) no 6º ano
do Ensino Fundamental / Maria das Graças Bezerra da
Silva. - João Pessoa, 2025.

169 f. : il.

Orientação: Luana Francisleyde P. de Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Leitura. 2. Competência leitora. 3. Estratégias
de leitura. 4. Descritores SAEB. I. Farias, Luana
Francisleyde P de. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 028(043)

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA

COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA (TÓPICO I) NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: **26/03/2025.**

Documento assinado digitalmente
 **LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS**
Data: 28/04/2025 20:39:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias Orientadora –
PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **FABIO PESSOA DA SILVA**
Data: 29/04/2025 11:05:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva Examinador 1
– PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **EMANUEL DE ABREU SILVA**
Data: 29/04/2025 12:32:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Emanuel de Abreu Silva Examinador 2 – MPLE/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **LUANA ANASTACIA SANTOS DE LIMA**
Data: 29/04/2025 15:33:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luana Anastácia Santos de Lima Examinadora 3 -
UEPB

MAMANGUAPE – PB 2025

Aos meus pais (*in memoriam*), que, apesar de não serem escolarizados e nem alfabetizados, reconheciam a importância dos estudos na transformação de vida social e econômica da pessoa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o senhor do tempo, por me permitir a esse momento.

À minha mãe, Benedita (Edite), pela fortaleza e perseverança que foi, por me motivar a estudar e construir um novo caminho.

Ao meu pai, Tiago, que me ensinou a fazer as coisas com paciência e tranquilidade.

Aos meus irmãos, pelo apoio e motivação. Motivação pessoal que não tiveram, mas que se solidarizaram na minha busca por algo diferente do que nós tínhamos.

Aos meus alunos do 6º no por aceitarem e colaborarem, participando das atividades propostas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter me proporcionado a oportunidade da concretização deste sonho.

Ao Prof. Dr. Silvio Luis da Silva por me guiar na primeira parte do caminho da pesquisa.

Aos componentes da banca de qualificação, a Profa. Dra. Luana Francisleyde e o Prof. Dr. Fábio Pessoa, pelas contribuições fornecidas para esta pesquisa.

À Profa. Dra. Luana Francisleyde P. de Farias pela disponibilidade e coragem em me orientar com paciência e dedicação na segunda metade do caminho.

À banca examinadora, Prof. Dr. Fábio Pessoa e Profa. Dra. Luana Anastácia, pelas contribuições fornecidas para conclusão desse trabalho de pesquisa.

RESUMO

Atualmente, o fato de alunos chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental (EF) sem a competência leitora tem se configurado como uma problemática na educação brasileira. Em vista disso, o objetivo geral deste trabalho é investigar a competência leitora dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a expectativa embasada nos descritores de Língua Portuguesa Tópico I (Procedimentos de leitura). Mais especificamente, objetiva-se: verificar a competência leitora dos alunos a partir de uma atividade diagnóstica, utilizando os descritores de língua Portuguesa Tópico I; aplicar oficinas de leituras a partir do uso de alguns gêneros textuais, subsidiados pelos descritores de Língua Portuguesa com a expectativa na melhoria da competência leitora dos alunos; analisar como as aplicações de oficinas dos descritores desenvolverão a competência leitora dos alunos; e, por fim, elaborar um caderno pedagógico que possa auxiliar outros profissionais da educação básica anos finais no desenvolvimento da leitura dos estudantes do 6º (EF). Metodologicamente, objetivou-se averiguar o progresso das habilidades pretendidas na intervenção, utilizando-se como parâmetro os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa Tópico I (Procedimentos de Leitura), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em uma turma do 6º ano de uma escola Municipal de Santa Rita, Paraíba, ainda “não alfabetizados”. Para tanto, foram mobilizadas uma avaliação diagnóstica inicial e outra final, entrecortadas por oficinas, nas quais foram trabalhados gêneros textuais como texto legislativo, poemas, contos, crônicas, tirinhas e anúncio. Esse material foi analisado com o intuito de verificar o progresso e a eficácia dos procedimentos. Para fazer a análise desse estudo, combinou-se os métodos quantitativo e qualitativo numa abordagem de pesquisa-ação embasada em Gil (2006) e Minayo (2004), subsidiado por uma fundamentação teórica sobre leitura e suas estratégias ancorada em Soares (2020; 2022), Antunes (2003), Koch e Elias (2006), Solé (2014), Kleiman (2016), Marcuschi (2008), além dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018); quanto às abordagens avaliativas, utilizou-se Hoffmam (2009), Luckesi (2013). Por fim, foi constatado o desenvolvimento de leitura dos alunos a partir da aplicação de duas avaliações diagnósticas e depois das intervenções, obtendo-se o seguinte resultado: na primeira avaliação diagnóstica os alunos apresentaram bastante dificuldade em relação aos descritores D1, D3, D4, D14, atingindo menos de 70% de aproveitamento. Dificuldade essa que foi minimizada após as intervenções realizadas, conforme atestam os descritores D1, D3 e D4, com aproveitamento de 100%. O descritor D6 permaneceu estável nas duas avaliações. O descritor D14, apesar de ter um melhor desempenho, ainda ficou abaixo de 70% de aproveitamento, o que indica a necessidade de haver futuras intervenções que possam dirimir a dificuldade dos estudantes em diferenciar fato de uma opinião.

Palavras-chave: Leitura. Competência leitora. Estratégias de leitura. Descritores SAEB. Avaliação.

ABSTRACT

Currently, a significant challenge in Brazilian education is that many students reach the 6th grade without adequate reading proficiency. In response, this study aims primarily to assess and enhance reading skills among 6th-grade students, guided by the descriptors outlined in Topic I (Reading Procedures) of the Portuguese Language standards. Specifically, the research seeks to: evaluate students' reading proficiency through a diagnostic test aligned with these descriptors; implement reading workshops using diverse textual genres informed by the descriptors to improve students' reading skills; analyze how these workshops impact reading proficiency; and finally, create a pedagogical resource to aid other educators in developing reading skills for middle school students. The methodology involved evaluating the progression of targeted reading skills through diagnostic assessments conducted before and after a series of reading workshops. These interventions utilized textual genres such as legislative texts, poems, short stories, chronicles, comic strips, and advertisements. The study combined quantitative and qualitative research approaches within an action-research framework based on methodologies by Gil (2006) and Minayo (2004), and theoretical perspectives on reading strategies by Soares (2020; 2022), Antunes (2003), Koch and Elias (2006), Solé (2014), Kleiman (2016), Marcuschi (2008), along with official documents including the National Curricular Parameters (PCN, Brazil, 1997) and the Common National Curriculum Base (BNCC, Brazil, 2018). For assessment practices, theories by Hoffmam (2009) and Luckesi (2013) were employed. Results indicated substantial progress in students' reading skills post-intervention. Initially, diagnostic assessments revealed significant difficulties particularly with descriptors D1, D3, D4, and D14, with performance below 70%. However, subsequent assessments demonstrated notable improvement, achieving 100% proficiency in descriptors D1, D3, and D4. Descriptor D6 showed consistent performance across both evaluations, while descriptor D14, despite improvement, remained below 70%, highlighting the need for further targeted interventions to address students' challenges in distinguishing fact from opinion.

Keywords: Reading. Reading competence. Reading strategies. SAEB descriptors. Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	PCN: objetivos gerais do ensino fundamental.....	33
Quadro 02	Habilidades da BNCC para o aluno 6º ano.....	35
Quadro 03	Competências da BNCC para o 6º ano.....	36
Quadro 04	Os tipos textuais.....	41
Quadro 05	Descritores de Língua Portuguesa.....	52
Quadro 06	Descrevendo os descritores – Tópico I.....	53
Quadro 07	Etapas das intervenções.....	62
Quadro 08	Plano de aula da primeira oficina.....	66
Quadro 09	Plano de aula da segunda oficina.....	67
Quadro 10	Plano de aula da terceira oficina.....	68
Quadro 11	Plano de aula da quarta oficina.....	69
Quadro 12	Plano de aula da quinta oficina.....	70
Quadro 13	Categoria de análise: descritores – Tópico I.....	72
Quadro 14	Percurso das oficinas.....	79
Quadro 15	Comentário da oficina 1	81
Quadro 16	Comentário da oficina 2	84
Quadro 17	Comentário da oficina 3	87
Quadro 18	Comentário da oficina 4	89
Quadro 19	Comentário da oficina 5	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Faixa etária.....	61
Gráfico 02	Desempenho dos alunos.....	76
Gráfico 03	Avaliação diagnóstica final.....	94

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca digital
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DLP	Descritores de Língua Portuguesa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
LP	Língua Portuguesa
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCESSOS AVALIATIVOS.....	19
2.1 LEITURA E ENSINO.....	19
2.2 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA	244
2.3 LEITURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS	322
2.4 GÊNEROS TEXTUAIS	38
2.5 AVALIAÇÕES E OS DESCRITORES	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	544
3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	56
3.2.1 Observação dos participantes.....	577
3.2.2 Roda de conversa	58
3.2.3 Avaliações diagnósticas	58
3.2.4 Oficinas de leituras	59
3.3 PERFIL DO LOCAL.....	59
3.4 COLABORADORES DA PESQUISA	60
3.5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	61
3.5.1 Intervenção - Roda de conversa com os responsáveis	62
3.5.2 Intervenção – Roda de conversa com os alunos.....	63
3.5.3 Avaliação diagnóstica inicial	64
3.5.4 Oficina de leitura	65
3.5.4.1 Primeira Oficina de leitura – D1	66
3.5.4.2 Segunda Oficina de leitura – D3	67
3.5.4.3 Terceira Oficina de leitura – D4	68
3.5.4.4 Quarta oficina de leitura – D6	69
3.5.4.5 Quinta oficina de leitura – D14.....	70
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	71
4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	73
4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL	73
4.2 OFICINANDO: TRABALHANDO OS DESCRITORES – TÓPICO I.....	79
4.2.1 Oficina 1	79
4.2.2 Oficina 2	82
4.2.3 Oficina 3	85
4.2.4 Oficina 4	88
4.2.5 Oficina 5	90
4.3 AVALIAÇÃO FINAL	92

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105
APÊNDICE A - Carta de anuência.....	105
APÊNDICE B - Termo de Assentamento Livre e Esclarecido (TALE).....	106
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	108
APÊNDICE D - Termo de Compromisso e Responsabilidade do pesquisador.....	110
APÊNDICE E - 1ª avaliação diagnóstica.....	112
APÊNDICE F - 1ª oficina de leitura.....	115
APÊNDICE G - 2ª oficina de leitura.....	116
APÊNDICE H - 3ª oficina de leitura.....	118
APÊNDICE I - 4ª oficina de leitura.....	120
APÊNDICE J - 5ª oficina de leitura.....	121
APÊNDICE K - 2ª avaliação diagnóstica.....	122
APÊNDICE L - A escola.....	125
APÊNDICE M - Roda de conversa com pais/responsáveis e alunos.....	126
APÊNDICE N - Aplicação das oficinas.....	127
APÊNDICE O - Culminância da pesquisa.....	128
ANEXOS.....	129
ANEXO A - Texto da roda de conversa com os alunos.....	129
ANEXO B - Textos-suporte para oficina 3.....	130
ANEXO C - Caderno Pedagógico.....	131

1 INTRODUÇÃO

Dominar a leitura é fundamental para exercer a cidadania de forma eficaz em uma sociedade dominada pela cultura letrada, haja vista que o indivíduo que não lê está mais exposto ao controle e à dominação social. Ao longo da história, a leitura sempre foi, e em alguns lugares ainda é, um privilégio principalmente das pessoas que fazem parte das classes sociais com maior poder aquisitivo. Romper com este privilégio sempre foi uma luta constante, desse modo, o acesso à escolaridade é o meio para obter esse capital¹ simbólico. A busca para diminuir essa distância é o que motiva estudiosos e pesquisadores a insistirem na importância de uma reflexão sobre a temática e se empenharem para que seja oferecido um ensino gratuito e de qualidade que viabilize a formação de leitores competentes.

Ao desenvolver as habilidades e competências de leitura dos estudantes, estamos ajudando na formação de cidadãos mais conscientes, críticos e reflexivos: isso pode ampliar a visão acerca dos diferentes mundos que os rodeia. Para Freire (1989, p.13), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Portanto, é preciso o domínio do mundo da palavra para o alargamento do próprio mundo. Para o educador, o domínio das diferentes linguagens, presentes no cotidiano, dinamiza o mundo do sujeito, pois é a partir desta ligação que os mundos se fundem e se ampliam.

Essa ampliação de mundo por meio da leitura é corroborada por Antunes (2003, p. 70), quando diz que

[...] A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, é por ela, que o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos conhecimentos, do mundo em geral.

Nesse sentido, a leitura não deve ser feita apenas para satisfação pessoal, mas também considerar interesses sociais, desenvolver e dominar a competência leitora - o que se torna um forte mecanismo que estabelece a relação de poder entre os sujeitos menos desigual.

É histórico o problema da educação no Brasil. Dados internos e externos apontam um grande descompasso na habilidade de leitura e escrita entre os alunados no país². Fatores que contribuem para essa problemática encontram-se no acesso tardio à escolarização nos primeiros

¹ Capital, na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, é um sinônimo de poder. Consiste em ativos econômicos, culturais ou sociais que se reproduzem e promovem mobilidade social numa sociedade estratificada. (Disponível em: Capital (Sociologia) – Wikipédia, a enciclopédia livre Wikipédia.

² Conforme atestam os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (2022). Pisa – Instituto Nacional e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/ INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 22/02/2025

anos do Ensino Fundamental e a desistência que ocorre ao longo da educação básica³. Outros agentes apontados estão nas dimensões geográficas, falta de infraestrutura, desigualdades sociais, desajuste familiar, falta de investimentos e priorização na educação, especialmente na primeira infância. Todos esses aspectos afetam, prioritariamente, as crianças, que, tendo seu ingresso na escola adiado, terminam não frequentando ou até evadindo, os anos posteriores.

A presente pesquisa, infelizmente, apresenta toda essa problemática: comunidade periférica (ignorada pelo poder público), escola em péssimas condições de trabalho e apoio financeiro, pessoal insuficiente para cumprir as demandas, fazendo com que o espaço escolar oferecido não acolha esses educandos na forma que eles necessitam, para que haja uma verdadeira transformação social. Essa realidade se reflete nos resultados observados nas avaliações de grande escala realizada em todo o país, como o SAEB 2021/2023 por exemplo, nas quais a escola não obteve resultado mínimo suficiente para ser mensurado ou comparado a outras escolas do município, conforme verificado nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP⁴).

Nas últimas décadas, foram criados alguns instrumentos para obter dados concretos sobre as reais condições do ensino no Brasil. Em nível nacional, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Instituído em 1990, este é o principal instrumento de análise da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas esferas municipais, estaduais e federais, com avaliações bienais. Em nível internacional, temos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), criado em 2000, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com participação de 79 países, sendo 37 deles membros da organização e 42 países/economias parceiras. Sua avaliação objetiva mensurar o conhecimento dos estudantes menores de 15 anos de idade nas disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, fazendo um estudo comparativo entre os países participantes, com realização trienal.

O Brasil participa dessa avaliação, como país convidado desde o início de suas aplicações. Em 2022, o Brasil ficou em 52ª posição entre 81 participantes na área de leitura. Esse índice demonstra a necessidade do país em investimento voltado para a educação para que venha conseguir avanços significativos. Um dos requisitos que corroboram para essa estatística é o baixo investimento em educação, visto que enquanto nos países membros de OCDE o

³ IBGE mede o problema nacional da evasão escolar/ Jornal Nacional – G1.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

investimento médio anual por aluno é de pouco mais de R\$ 8.631,00; no Brasil esse valor é de R\$ 3.762,00, conforme dados apresentados no Anuário Brasil (2024).

Pelo que venho observando em minhas vivências pedagógicas, tudo o que foi exposto até aqui é bastante presente na realidade em que atuo profissionalmente, e isso me angustia, instigando-me a compreender como estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental chegam a esse ano/série com pouco ou nenhum domínio da habilidade de leitura. Acreditar, assim como salienta Freire (1996, p. 76) que “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, me fez ingressar no programa de mestrado profissional.

Acredito que posso através de práticas mais ativas minimizar a baixa habilidade em leitura em alunos de 6º ano (EF), por meio do uso dos Descritores de Língua Portuguesa (DLP) Tópico I (procedimentos de leitura)⁵. Essas diretrizes se apresentam como mais um instrumento a ser utilizado com o objetivo de ajudar no fortalecimento das habilidades de leitura dos estudantes nos anos iniciais de ensino. Essas habilidades serão desenvolvidas durante a realização das avaliações externas. Como aporte para minhas intervenções na perspectiva de obter os resultados esperados, farei uso de alguns gêneros textuais, tais como texto legislativo, miniconto, poema, tirinha, anúncios e notícias.

Tomando os textos como principal suporte para as ações mediadoras, por serem “[...] a forma específica de manifestação da linguagem”, conforme observam Fávero e Koch (2008, p. 11), podem ser entendidos como toda enunciação oral ou escrita com uma unidade de sentido. Assim, torna-se um instrumento de fundamental importância para o exercício da leitura, circulando socialmente em diversos gêneros textuais/discursivos. Para Bakhtin (2000), essa diversidade de gênero dificulta uma definição precisa, assim como tudo que se relaciona às atividades humanas. Apesar de não haver uma definição do que seja gênero, o estudioso afirma que os enunciados apresentam uma certa consistência relacionada ao tema, ao estilo e sua composição.

Diante do exposto, trabalhar com uma diversidade de gênero consiste no próprio domínio do processo comunicativo, segundo Koch e Elias (2023), daí minha escolha teórica e metodológica quanto à diversidade na seleção dos gêneros textuais, combinando os da vivência escolar, pois estão muito presentes nos livros didáticos como poema, tirinhas e contos, com outros mais distantes da sua realidade, por serem gêneros textuais direcionados a públicos mais

⁵ Descritores de língua portuguesa Tópico I (Procedimentos de leitura) – 9º ano, assim classificado: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita no texto; D6 – Identificar o tema do texto e D14 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

específicos e pouco presentes nos livros destinados às escolas, tais como textos legislativos, jornalísticos e anúncios.

Por sua vez, os descritores de LP estão topicalizados em seis categorias: a) Tópico I (Procedimentos de leitura); b) Tópico II (Implicação do suporte, gênero e/ou do enunciado na compreensão de texto); c) Tópico III (Relação entre textos); d) Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto); e) Tópico V (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido); f) Tópico VI (Variação linguística), de acordo com a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do (SAEB), divulgado no ano de 2021. Para nossa pesquisa, utilizaremos os descritores referentes ao 9º ano do (EF)⁶.

Embora os DLP estejam na pauta do ensino no Brasil desde os anos 90 do século XX, só na última década passaram a ser observados com outros olhos pelos gestores responsáveis na condução das questões relacionadas à educação nos seus mais diversos níveis, do nacional ao escolar. Isso se deu porque dominar suas orientações passou a ser um dos critérios nos processos de avaliações, principalmente as de larga escala, como o SAEB, que acontece em todo o país, e o PISA, em nível internacional.

As avaliações em larga escala são instrumentos avaliativos de cunho quantitativo, utilizadas pelas instituições mantenedoras das escolas, secretarias municipais, estaduais, governo federal e instituições internacionais. Tais avaliações estão alheias ao âmbito escolar, que utiliza o critério qualitativo como principal instrumento avaliativo. O bom desempenho nessas avaliações traz prestígios e privilégios.

Como toda e qualquer avaliação não há imparcialidade, existe sempre um motivo oculto, como salienta Demo (1999, p. 5): “[...] é crucial colocar o pano de fundo que está por trás de todo processo avaliativo. Trata-se das implicações sociais ou do débito social da avaliação”. A depender do desempenho, a escola terá o respeito da comunidade, aumento no número de alunos e, conseqüentemente, mais aporte financeiro para as instituições envolvidas. Do contrário, passará por descrédito da comunidade, e haverá redução de aluno e menos aporte financeiro.

O SAEB, instrumento avaliativo aplicado a nível nacional, conta com a participação de escolas das redes municipais e estaduais de ensino, e algumas escolas privadas. Esse instrumento avalia as condições da educação oferecida aos estudantes no país. Os resultados das avaliações são utilizados como indicativo da qualidade do ensino brasileiro, oferecendo

⁶ Usei os descritores do 9º, porque são relativos ao Fundamental Anos Finais, mas não há diferença quanto à classificação dos descritores do 5º ano do Fundamental Anos Iniciais. Entre eles, há apenas uma pequena mudança no código de numeração dos referidos descritores: no 9º ano, o descritor D14 corresponde ao D11, no 5º ano.

subsídios aos responsáveis pelo processo educativo para monitorar, aprimorar e elaborar políticas públicas voltadas para a educação com base em evidências. Para isso, utilizam como instrumentos avaliativos provas objetivas contendo 20 questões direcionadas aos alunos e questionários objetivos para professores e gestores avaliarem as condições físicas, estruturais e logísticas que as escolas oferecem aos estudantes.

Diante desse cenário complexo, o que me motivou foi a necessidade de analisar estratégias de leituras que venham minimizar o problema, exercitar o desejo de promover mudanças de vidas e atitudes em alunos que vivem em vulnerabilidades sociais, pautados pela perspectiva de contribuir com estudo voltado para a questão do desenvolvimento da competência em leitura nos estudantes do 6º ano (EF), favorecendo outros profissionais de educação que enfrentam esta mesma angústia. Sabemos, por experiências pessoais e de vida, que o domínio da leitura se mostrou necessário para mudanças de vidas e atitudes das pessoas.

Na tentativa de investigar a relevância da minha pesquisa, fiz uma busca no *site* da Biblioteca Digital (BDTD), disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Direcionei minhas buscas a dissertações e teses apresentadas entre os anos 2018-2023. Desse modo, encontramos 12 trabalhos voltados ao ensino de Linguística, Letras e artes que tinham como tema os (DLP). Apenas um serviu-me de parâmetro, pois tinha como foco os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa estava voltada para o uso de textos multimodais, do pesquisador Rafael Camelo Lins, intitulada: **Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental**, do curso de letras, tendo como eixo de concentração Linguagem e Letramento, concluída no ano 2022 pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essa busca foi importante, pois nos mostrou a necessidade de engajamento para esse ano/série de estudo, o qual é um dos mais problemáticos, porque é uma fase de transição de ciclo escolar, quando o aluno passa do ensino fundamental anos iniciais, para o ensino fundamental anos finais. Em minha experiência de ensino, percebi que, nos últimos anos, esses alunos estão adentrando essa nova fase com grande defasagem de leitura e escrita. Daí nossa preocupação em buscar um conhecimento maior no intuito de fomentar o domínio da competência leitora nos alunos.

Assim nos questionamos: quais estratégias metodológicas de leitura utilizar para o aprimoramento da competência leitora nos estudantes do 6º ano, a partir dos descritores de Língua Portuguesa?

O questionamento acima nos possibilitou estabelecer o seguinte objetivo geral: investigar o nível da competência leitora dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental,

tendo em vista a expectativa sugerida nos descritores de Língua Portuguesa Tópico I (Procedimentos de leitura).

Mais especificamente fomos orientados pelos seguintes objetivos:

- Verificar a competência de leitura dos alunos a partir de uma atividade diagnóstica utilizando os descritores de língua Portuguesa Tópico I;
- Aplicar oficinas de leituras a partir do uso dos gêneros textuais como poema, tinhas, contos, legislativo, jornalístico e anúncios, subsidiados pelos descritores de Língua Portuguesa com a expectativa na melhoria da competência leitura dos alunos;
- Analisar de que forma as aplicações de oficinas de leitura podem ajudar no desenvolvimento da competência leitora dos alunos;
- Elaborar um caderno pedagógico que possa auxiliar outros profissionais da educação básica anos finais no desenvolvimento da leitura dos estudantes do 6º (EF).

Nossa pesquisa foi norteadada pela importância da leitura e de seu ensino no desenvolvimento pessoal e social. Para tanto, utilizamos como base teórica os pressupostos de diversos autores, tais como: Antunes (2003), com “Português em sala de aula”, Koch e Elias (2006), e suas sugestões em leitura, escrita e compensação, Solé (2014), em “Estratégia de Leitura”, Kleiman (2016), e seus estudos sobre texto e leitor; Marcuschi (2008) sobre texto, gênero e leitura; e dos documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro é a introdução, na qual consta a contextualização, justificativa e problemática e objetivos propostos. No segundo capítulo, intitulado “Considerações sobre o ensino-aprendizagem da leitura: concepções, estratégias e processos avaliativos” foram apresentados aportes teóricos que guiaram nosso percurso, reforçando as discussões centrais. No capítulo três, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção dos objetivos e a explicitação dos aportes teóricos. Nele consta a classificação da pesquisa, os instrumentos para geração de dados, perfil do local e dos colaboradores da pesquisa e as especificações das intervenções pedagógicas. O quarto capítulo dedica-se à exposição dos resultados de análises de dados e das intervenções realizadas. Para finalizar o estudo, são apresentadas as considerações finais, acompanhadas do apêndice, dos anexos e do produto pedagógico elaborado.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCESSOS AVALIATIVOS

Como a aprendizagem e o domínio da leitura são fundamentais para a inserção do sujeito em uma sociedade letrada, começaremos nossa pesquisa discorrendo sobre a importância da leitura. Para isso, trataremos de alguns métodos e estratégias que facilitam sua aprendizagem e apresentaremos como os documentos oficiais tratam o processo de leitura. Além de fazemos uma reflexão sobre como os gêneros textuais são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, explicamos de que forma os descritores se relacionam com as avaliações de grande porte.

2.1 LEITURA E ENSINO

Com o intuito de falar sobre o processo do desenvolvimento da leitura, é importante procurar refletir sobre as seguintes indagações: o que é leitura? Para que serve? Por onde começa esse processo? Para entender como ele acontece e responder a essas perguntas, começamos falando sobre o que podemos entender por leitura.

Durante muito tempo, havia o entendimento de que ler se restringia ao simples hábito “mecânico” denominado de decodificação. Segundo o glossário CEALE (2014), “decodificação é o processo no qual o leitor transforma as retas e curvas que compõem as letras em sons oralizados ou numa imagem mental do som.” Esse processo, por não apresentar uma relação lógica entre grafema e fonema, torna a aquisição da leitura em uma atividade complexa.

O aprendizado da leitura e da escrita deve acontecer no processo de alfabetização. Todavia os procedimentos de ler e escrever, como salienta Solé (2014, p. 50), “[...] vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita”. Em outras palavras, a especialista acredita que o aprendizado da leitura envolve o funcionamento de outros processos internos, como o domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística, que é a habilidade refletir de forma consciente sobre a própria linguagem, e da ativação de aspecto cognitivo.

De acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p.23), “[...] ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele com forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana [...]”.

Por não ser apenas esse processo mecânico de decifração dos sinais gráficos que formam as letras, o processo de aquisição da leitura se torna tão complexo, pois é preciso ativar outros mecanismos internos.

A pesquisadora Magda Soares (2020) identifica pelo menos três maneiras de iniciação à leitura. O primeiro é o sistemático e explícito a partir das palavras. O segundo é através da interação com material escrito concreto e real, o texto. Já a terceira posição, defendida por muitos pesquisadores, é a aprendizagem simultânea e integrada das duas propostas anteriores, porque as duas primeiras trazem uma proposta unidimensional, enquanto a terceira apresenta uma proposta multidimensional.

Segundo Soares (2022), o texto é o espaço onde acontece essa troca ou interação entre quem escreve e quem lê o texto. Para que ocorra essa interação com o texto escrito materializado observada por Soares, faz-se necessário olhar o texto não materializado, o texto da interação falado e olhado. Essa interação também é abordada por Freire (1989, p. 13) ao destacar que “[...] a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra”. Para ele, o primeiro passo na leitura deve ser sempre a compreensão do mundo do próprio aluno.

Por isso, é de fundamental importância que, nos primeiros dias de aulas, conheçamos um pouco mais sobre o aluno que recebemos, assim poderemos ajustar nosso planejamento de acordo com suas necessidades. Na maioria das vezes, esquecemos que o mundo não é uma bola azul no livro de Geografia, o mundo, o nosso mundo, começa em nossa casa. Em uma concepção mais ampliada do conceito de leitura, é possível afirmar que ler é ver o mundo a partir do olhar do outro. Esse olhar do outro vai nos mostrar detalhes da vida e do mundo, ampliando nossa percepção.

Reforçando sua concepção, Freire (1989) explica que o ato de ler não se restringe apenas a decodificar a palavra escrita, ou seja: decodificar não é um objetivo final por si só, é um dos meios existentes para o domínio da leitura, que engloba dimensões contextuais e de experiências vividas ou presenciadas.

Ele também comenta que esse ato acontece antes e se estende na compreensão do mundo (Freire, 1989). Esse mundo que está sempre em mutação, recriando-se e se transformando a partir das vivências e experiências humanas. Essa mesma concepção é defendida por Antunes (2023, p. 78): “[...] a leitura tem, assim, a dinâmica de qualquer outro encontro: seu sentido é de agora e é de antes”. Podemos compreender que a leitura não se prende a um momento nem a um espaço, ela é a ponte que liga essas dimensões.

Esse olhar de Freire expandiu a leitura a outras dimensões. Segundo Kleiman (2022, p. 13), refere-se à “[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Isso

porque, de acordo com a autora, quando lemos, acionamos nossos sistemas de valores, crendices, hábitos e atitudes que irão refletir em todo o nosso entorno. Por isso, é necessário considerar essas especificidades do processo de leitura no contexto da sala de aula, com o objetivo de considerar os diferentes saberes que são mobilizados pelos atores sociais envolvidos nessa prática.

Segundo Marcuschi (2008), ler é um processo de criar e entender significados que nunca é totalmente finalizado. Esta incompletude no ato de ler está ligada ao nosso esquema de cognição, uma vez que a nossa percepção leitora está carregada das vivências socioculturais adquiridas ao longo da vida. A importância de apropriação do conhecimento por meio da leitura pode colocar o sujeito em conexão e igualdade com o outro.

Ao meu segundo questionamento: “para que serve a leitura?” Acrescentamos ainda: por que se faz tanta cobrança para que uma pessoa domine o processo de leitura? Para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) a leitura é uma ação que pode trazer avanços para nossa civilização. Não queremos dizer que quem não lê não é civilizado, mas a leitura ajuda significativamente na forma como a pessoa vê o mundo e o outro e a forma que age sobre estes. Os autores destacam que é importante estar atento e dedicar toda a atenção ao que se lê. Essa prática ajuda a expandir nossos conhecimentos, desenvolve a inteligência, exige um esforço maior do que apenas acompanhar as tarefas do dia a dia. (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2017). Mas a leitura vai além do ato civilizador, é uma forte aliada de mudança social, política e econômica.

Segundo Antunes (2023, p. 70), “[...] a atividade de leitura favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor.” É essa ampliação de repertório que pode transformar o leitor em um indivíduo atento e ativo na percepção do mundo ao seu redor. É nessa percepção que o estudante se transforma em um sujeito reflexivo e crítico, com possibilidade de realização de mudança de vida pessoal e em sua comunidade.

De acordo com a pesquisadora Solé (2014), a falta da leitura pode provocar uma desvantagem na vida social, levando o indivíduo a um estado de exclusão. O domínio do processo de leitura é mais que um bem pessoal, torna-se um bem social e econômico, visto que, na sociedade atual, a apropriação desse processo converte-se em instrumento de poder.

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (Solé, 2014, p. 25).

Acrescentamos, à premissa de Solé, que a interpretação acurada não se restringe apenas ao texto escrito, mas ao texto nas suas multiplicidades de tipos e gêneros em que se apresentam, como já confirmado pelos estudiosos em análise de texto, que defendem que o texto não se limita apenas à escrita, mas se abre em um leque de linguagens/multissemioses.

Por fim, nosso terceiro questionamento: ‘onde começa a leitura?’. Existem muitos debates para se estabelecer por onde começa o processo de ensinar a ler. Sendo a leitura um dos fundamentos essenciais para o processo de escolarização e a alfabetização, Marcuschi (2008) afirma tratar-se de um equívoco acreditar que esse processo ocorra apenas em ambientes formais a exemplo da escola. Atualmente, há um “jogo de empurra” entre a família e a escola. A leitura ocorre em todos os espaços. Esta responsabilidade deve ser compartilhada com a família, a igreja e as associações comunitárias, afinal, todos se beneficiam. A questão é que todos se isentam dessa função, encarregando apenas à escola a execução dessa tarefa. Esse desobrigar-se da responsabilidade e transferir todo o peso para uma única instituição, a escola, acaba sobrecarregando-a. Deixar toda a responsabilidade da aprendizagem da leitura para a escola tem como consequência um conflito de objetivos. Historicamente, a prática da leitura e escrita sempre esteve mais acessível à classe social privilegiada. De acordo com Lerner (2002, p. 19):

tentar que práticas ‘aristocráticas’ como leitura e escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social.

Para além desses conflitos de interesses citados pela pesquisadora, que, de certa maneira, envolvem a responsabilidade da escola na formação do cidadão, há também o propósito do aluno, o que ele quer aprender para sua interação pessoal. Segundo Kleiman (2016), o ambiente escolar não costuma ajudar a estabelecer metas claras para essa atividade. Nesse espaço, a leitura tende a ser algo vago e confuso, dificultando seu entendimento e prática. Para a pesquisadora, a leitura é utilizada apenas como motivo para se trabalhar a gramática. Assim, diante desses desafios e conflitos, entendemos que outras instituições também devam se comprometer na responsabilidade da formação leitura do sujeito.

Retomando o que disse Kleiman, a escola no contexto atual não está favorecendo a aquisição do amplo saber que necessita o sujeito para se adequar ao que é imposto pela sociedade e o mercado de trabalho, pois como observa Freire (2021, p. 83-84), “[...] os alfabetizados precisam compreender o mundo”, e essa compreensão a escola sozinha não está dando conta. Pois, há um conflito de interesse entre o que quer o aluno, a sociedade e o setor

produtivo. Partindo do que diz o estudioso, o aluno, quando adentra o espaço formal, já traz uma bagagem de conhecimento adquirida na convivência com o mundo ao seu redor. Bagagem esta que, apesar de muitos docentes já considerarem, necessita ser mais reconhecida e dialogar com os outros interesses. Nos dias atuais, para grande parte da população, principalmente para as camadas menos privilegiadas, a escola tornou-se o único espaço de acesso à leitura.

Para os pesquisadores Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50), “[...] a escola não é o local para alguns tipos de leituras, mas sim o espaço para todas elas.”, isso porque, em tempos não tão distante, a leitura ocupava outros espaços, visto que perceberam sua impotência para disseminar sua cultura, sua história, hoje, perdeu-se essa cultura, com a evolução tecnológica, pessoas valorizam mais o imediato.

Os estudiosos afirmam que “[...] há poucas décadas, as famílias pobres se orgulhavam quando participavam do Clube do Livro; hoje, orgulham-se de ter TV a cabo e internet wi-fi...” (Ferrarezi Jr. e Carvalho 2017, p. 20). Concepção esta que discordamos, pois, em nossas vivências, nesse nicho social, percebemos que priorizam a aquisição de produtos voltados às necessidades básicas urgentes como a alimentação. Mais que isso: para essa população, falta espaço físico adequado para o cultivo da leitura dentro de casa. Nessa perspectiva, como apontou os pesquisadores, cabe à escola o local de todas as leituras.

Assim, é preciso desenvolver a competência leitora nos alunos, para que esses venham a construir seu próprio senso crítico, especialmente nos dias de hoje, com o envolvimento dos estudantes nas redes sociais: o espaço virtual, um mundo de faz de conta, um lugar onde tudo é perfeito, e isso pode afetar emocionalmente criança e do adolescente. Eles passam a acreditar que esse mundo virtual é real, e se sentem de fora, o que pode fazer com que percam a capacidade de ler seu próprio mundo e o que acontece ao seu redor. Não é exagero dizer que, por isso, algumas crianças e adolescentes se encontrem alheios aos seus próprios contextos.

As comunicações imagéticas orais, curtas e rápidas tomam o lugar do texto escrito, longo, que demanda tempo para uma compreensão, exige concentração maior. Para entender um texto, é importante relacioná-lo com seu mundo, seu contexto, sua história, como assevera Ferrarezi e Carvalho (2017), quando dizem que sem o domínio da competência leitora, os alunos têm dificuldades para compreender o mundo, interpretar textos e, principalmente, estabelecer relação inteligente entre o que leem com os acontecimentos ao seu redor.

Essas compreensões da realidade estão sendo substituídas pelas mídias sociais que as entregam prontas, mostrando não o contexto como ele é, mas uma projeção de como deve ser, tirando os alunos do mundo real. Não estamos demonizando o mundo digital, apenas salientando que este tomou uma dimensão que nos demanda um maior desafio. O desafio de

desenvolver a competência leitora do aluno, tendo em vista o consumo desenfreado de informação no ciberespaço, para que se possa confrontar esses mundos, real e virtual de formar crítica e consciente.

Para que haja domínio nas habilidades, essas devem ser exploradas continuamente na sala de aula, pois dessa maneira o estudante adquirirá competência, e conjunto de habilidades que sejam desenvolvidas de forma equilibrada, formando uma função específica (Ferrarezi e Carvalho, 2017). No caso da competência leitora, ocorre o processo de interação leitor ↔ texto. Essa interação no texto acontece por meio da forma e do conteúdo com que ele está estruturado, influenciando o leitor na realização de suas expectativas. É com essa interação que o leitor irá encontrar sentido no texto. Todavia, sem haver identificação do leitor com o texto, no contexto escolar, haverá, também, a desmotivação do aluno no processo da leitura.

Para acontecer essa interação, o uso do contexto deve se fazer presente, principalmente, considerando o leitor iniciante. Koch e Elias (2006) dizem que, no primeiro momento, o texto não faz sentido. Na verdade, isso só vai acontecer considerando o contexto. É nele que acontece a compreensão e a interação sujeito/texto.

Dito isso, precisamos discorrer sobre as estratégias de leitura, tendo em visto a complexidade constitutiva dessa prática social.

2.2 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Como já afirmamos, o processo de leitura é árduo e complexo, tanto que existe uma infinidade de métodos, modelos, estratégias e propostas que procuram facilitar o domínio de tal habilidade, tão útil, necessária e imprescindível que uma pessoa se sinta verdadeiramente protagonista da sua própria história, e não apenas um objeto. Mas, o que são estratégias? A pesquisadora Soares (2022, p. 242) as compreende, como “[...] ações planejadas pela/o professora/o visando ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos”. Por meio das estratégias, o mediador deve encontrar caminhos para que os alunos não apenas decodifiquem um texto, mas busquem estabelecer sentido e o conectem com sua realidade.

Para compreendermos melhor como acontece o processo de aprendizagem da leitura por um leitor, buscamos subsídio nos escritos da pesquisadora Isabel Solé (2014). Em consonância com as observações da estudiosa, não existe uma fórmula mágica, pois cada indivíduo é único, como também não existe um único caminho para se tornar um leitor ativo.

Anunciamos que discorreríamos sobre as estratégias de leitura, mas surgem os métodos. Antes de apresentarmos as estratégias, é interessante mencionar os principais métodos.

O primeiro, chamado de método ascendente, que, em inglês, chama-se *Botton up*, processo pelo qual o leitor é levado a ver o texto de forma fragmentada, começando pelas letras. Neste modelo, segundo Solé (2014, p. 23), “[...] o leitor perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases [...], em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto”. Este processo é o ascendente, ou seja, de baixo para cima, ou, ainda, do mais simples ao mais complexo. Kleiman (2022) considera essencial a mobilização de tal conhecimento para o desenvolvimento da compreensão do texto.

Logo depois, uma segunda prática apareceu com a elevação do texto como principal instrumento para a competência da leitura, o chamado método descendente ou *Top down*, totalmente inverso ao primeiro.

No método descendente, segundo Solé (2014, p. 23-24), “[...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las”. A pesquisadora, todavia, não absolve, nem condena esses modelos, mas sugere um terceiro, o qual chamou de interativo. Nesse método, ela sintetiza os dois primeiros. Não há centralização, neste modelo, dos objetos envolvidos, isto é, nem no texto nem no leitor. Kleiman (2022) argumenta que cabe ao professor proporcionar contextos nos quais esses processamentos ocorram simultaneamente, possibilitando ao aluno compreender diferentes textos nos mais diversos níveis de saberes.

Na proposta da pesquisadora, leitor e texto formam uma simbiose em que, quanto mais o leitor sabe sobre o contexto, mais fácil será seu mecanismo de reconhecimento de letras e palavras. Para Solé, o processo se desenvolve da seguinte maneira:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona com input para o nível seguinte, assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados [...] (Solé, 2014, p. 24).

Partindo desse entrelaçamento leitor-texto, vai ocorrer, segundo a autora, um controle de compreensão, no qual serão observadas algumas das estratégias de leitura como as previsões, as verificações e a construção de uma interpretação, que é o estágio final de um processo de leitura.

Independente do modelo que utilize para adquirir o processo de leitura, seja ascendente, descendente ou interativo, para haver uma compreensão textual, é necessário o ensino de estratégias. Entende-se por estratégias o planejamento, um caminho de como se fazer algo ou chegar a algum lugar. Segundo Solé (2014, p. 69), a estratégia fica sob o controle do sujeito: “[...] um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção [...] e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do comportamento [...]”.

No processo do desenvolvimento da leitura, várias estratégias são ativadas, no entanto para nossa pesquisa abordaremos apenas as estratégias de cognição e a metacognição. A cognitiva compreende as informações adquiridas nos conhecimentos formais de sala de aula, e a metacognitiva é aquela adquirida informalmente fora da sala de aula, denominada de conhecimento de mundo ou conhecimento prévio.

Para Kleiman (2022, p. 74), “[...] as estratégias metacognitivas são aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mentes, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Na metacognição, o leitor já é proficiente, pois, ao fazer uma leitura, ele tem um objetivo a ser alcançado. Segundo Solé (2014), a metacognição é a habilidade de acompanhar e entender o que você já sabe e o que ainda precisa aprender. A pesquisadora considera as estratégias metacognitivas como de nível superior. Nela, há o controle, por parte do leitor, dos conhecimentos a ser adquiridos.

Nas estratégias cognitivas, o domínio é feito de forma mecânica. Kleiman (2022), por sua vez, define como operações inconscientes, as quais o leitor busca algum objetivo sem grandes pretensões. Estas estratégias se valem apenas dos conhecimentos normativos da gramática. Para Solé (2014), a estratégia cognitiva é necessária para se entender o que é lido. Conforme a autora, ambas as estratégias devem ser utilizadas, pois as mesmas interagem ao longo da leitura, ajudando na compreensão do texto.

Para que o texto seja compreendido em sua totalidade, algumas estratégias precisam ser observadas, uma delas é o aproveitamento do conhecimento trazido pelo aluno, ou seja, explorar seu conhecimento de mundo, o que ele aprendeu com o olhar, com o sentir, com o ouvir (Freire (1989). Já para Antunes (2023), esse conhecimento refere-se ao anterior que é encontrado no texto. Solé (2003, p. 69) assevera que: “[...] o que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam nesse jogo de reconstrução de sentido de intenções pretendidas pelo texto”. Hoje em dia, mais que nunca, aguçar o conhecimento que o aluno traz consigo, se faz urgente, pois as tecnologias estão tirando esse olhar, este observar do entorno do aluno.

O conhecimento prévio é aquele que Freire (1989) chama de conhecimento de mundo. Para Solé (2014, p. 40), “[...] vamos construindo representações da realidade, dos elementos

constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistema de comunicação, procedimentos, etc.”. Esses conhecimentos são aqueles que construímos através das nossas vivências; já para o aluno, é aquele adquirido antes de adentrar à escola, e que será utilizado no processo de aquisição da leitura.

Para Bortoni-Ricardo (2018, p. 57), “[...] os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura. É a partir desses conhecimentos que o aluno terá condições de ampliar seus horizontes”. Observamos nas palavras da pesquisadora que o conhecimento prévio não é um fim em si mesmo, na verdade podemos aferir que ele é união de dois conhecimentos: o que já temos e aquele que pretendemos adquirir. De acordo com Kleiman (2016, p.15): “[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.”, a utilização desse entendimento vai facilitar o desenvolvimento da leitura e a compreensão pelo aluno.

Como já foi observado, o conhecimento prévio é a soma das nossas vivências. Mas como estão constituídas essas vivências? Segundo as pesquisadoras Koch e Elias (2006), a aquisição do conhecimento aciona três grandes áreas: a) o linguístico, compreendendo o gramatical e o lexical; b) o enciclopédico alude aos conhecimentos sobre o mundo, utilizando as experiências pessoais situadas no espaço e no tempo; c) e o interacional está relacionado à estrutura do texto, na qual o estudante busca os objetivos e as intencionalidades do autor.

Além de exercitar o conhecimento prévio do aluno, outra estratégia que se deve recorrer é a **predição**, ou **levantamento de hipótese**. Sua utilização serve para provocar e chamar a atenção do aluno a compreender um texto, ou seja, instigá-lo a estabelecer uma conexão com o que será lido, aguçar o interesse do estudante a querer ler o texto. Sobre a importância da hipótese, Kleiman (2016, p. 45) assevera que “[...] ao levantar hipótese, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas”, na predição, o aluno criará mentalmente as possibilidades do que o autor pode estar querendo transmitir, que mensagem e que proposta ele está nos desafiando a descobrir.

Para levantarmos a hipótese, segundo Bortoni-Ricardo (2018), podemos considerar diversos aspectos como formatos do texto, estrutura do texto, as ilustrações, os títulos e os subtítulos. A estudiosa sugere, recorrermos a um percurso estratégico para perceber as dimensões textuais de como devemos começar uma predição, ou levantamento de hipótese: comecemos pelo formato do texto, pois cada texto apresenta o formato de acordo com a intencionalidade e objetivo do autor; em seguida, devemos observar como o texto está estruturado, perceber as ilustrações, pois elas darão pistas do que pode conter o texto; por

último, o título e o subtítulo, esses itens são importantes, pois com exceção das notícias, eles podem se tornar uma “pegadinha”, trazendo seus temas de forma implícita. Além dessa sequência mencionada pela estudiosa, Solé (2003) acrescenta que, as nossas experiências e conhecimentos de textos anteriores nos ajudam a prever os possíveis conteúdos desenvolvidos nos textos.

Esses implícitos, presentes nos títulos e subtítulos, podem ocorrer também ao longo de textos como em contos, poemas etc., provocando o levantamento de novas hipóteses, pois, as primeiras predições podem ser confirmadas ou contestadas. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 13), “[...] neste último caso, as hipóteses serão reformuladas e novamente testadas em movimento que destaca a nossa atividade de leitor, respaldada em conhecimentos arquivados na memória [...]”. Observamos nessas explanações sobre predição, que se trata de uma estratégia de leitura, que vai mais além da superfície textual, uma vez que para acioná-la também recorremos a nossa memória construída pela vivência diária.

Outra estratégia que podemos lançar mão no processo de desenvolvimento da leitura é a **Inferência**. Fazer inferência é utilizar do raciocínio lógico para chegar a uma determinada conclusão em um texto, ou seja, interpretar fazendo uso de informações para acessar aquilo que está implícito no texto. Bortoni-Ricardo (2018) assevera que o professor, ao fazer uma leitura compartilhada com os alunos, deve observar todas as partes do texto que podem ser apreendidas; a partir de uma leitura lenta, considerando aspecto do texto em uma análise sintática, semântica e pragmática.

Esse procedimento faz parte de duas habilidades esperadas em dois dos descritores relativos ao tópico I, no descritor D3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão). A inferência está intimamente ligada ao sentido. A palavra é um dos recursos mobilizados pelo autor para enviar a mensagem desejada. Se apoderar desses conhecimentos facilitará ao aluno os manejos dos textos.

Relacionar o sentido das palavras com outras de valor igual ou semelhante, ajuda na conexão aluno ↔ texto. Sobre tal conexão, Kleiman (2022, p. 29) explica que se trata de uma “[...] atividade em que ressignificamos a palavra, apoiando nas nossas experiências prévias, focalizando significados de palavras específicas ou para inferir seu significado, ou para apreciar um uso particular, diferente”. Nesse sentido, ressignificar uma palavra ou uma expressão é dar novos sentidos ao que está escrito, sem, no entanto, extrapolar o sentido pensado pelo autor.

Pesquisar, pensar um novo sentido para uma palavra dentro de um texto, tem como objetivos o enriquecimento do léxico, pois a partir dessa ampliação vocabular o aluno vai reconhecer as palavras-chaves e palavras de caráter secundário de um texto. Uma outra maneira

de buscar o significado de um vocábulo é uma leitura minuciosa do texto, pois o novo sentido pode estar dentro do próprio texto, como observa Bortoni-Ricardo (2018): para evitar repetição, uma das estratégias adotadas pelos autores é utilizar palavras pertencentes ao mesmo campo semântico.

Todavia, a professora Kleiman, ainda adverte que não basta conhecer apenas um outro significado ou sentido de uma palavra, é necessário, também, observar o contexto em essa foi proferida e as conotações que lhe foram atribuídas. Desse modo, observa-se que, o sentido de uma palavra ou expressão envolve ao menos duas habilidades do aluno: um conhecimento vocabular e contextual para uma compreensão mais profunda de um texto.

A segunda habilidade desejada é o que está disposta no descritor D4 (inferir uma informação implícita em um texto). A inferência do implícito é utilizada em um texto para torná-lo mais interessante; é uma forma de levar o leitor a uma reflexão. Essa habilidade vai exigir o domínio de outros saberes para a compreensão do texto. Para exemplificar a inferência, Koch e Elias utilizaram a metáfora do *iceberg*, porque parte importante de um texto está oculta nas suas entrelinhas.

Para a estudiosa Bortoni-Ricardo (2018), nessa atividade, é importante a preocupação em entender tanto o que está explícito quanto o que está implícito no texto. Essa preocupação faz sentido porque o que está subentendido pode levar o interlocutor a interpretações incoerentes do que foi pensado pelo locutor.

Prosseguindo com as orientações das estratégias para o ensino de leitura, outro fator que merece destaque é **a motivação**. Como toda atividade que pretendemos realizar em nossa vida, precisamos ter mais que um motivo, ao que nos impele a se mover, precisamos ter motivação. O motivo é algo que nos impulsiona a realizar ou conquistar certos objetivos, sejam psicológicos ou reais. A motivação é o estímulo, é uma força, que nos faz perseverar a alcançar nossos objetivos.

Segundo Guimarães (2009, p. 37), a motivação pode ser intrínseca, já que se trata de “[...] uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos”. Ou seja, é aquilo que está dentro de nós. A motivação extrínseca

[...] tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressão de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades. (Guimarães, 2009, p. 46).

É esse tipo de motivação que precisa de estímulo externo, como a obtenção de um prêmio, por exemplo.

Durante processo do desenvolvimento da leitura, é possível perceber a existência dos dois tipos de motivação, tanto interna, quanto externa. Na primeira, observa-se naqueles alunos que leem por prazer, para a formação do seu autoconhecimento. A segunda é a leitura adquirida com o objetivo de conseguir algo, como elogios dos professores, dos pais e da sociedade como um todo: quem nunca observou o orgulho de um pai quando o filho está lendo, a satisfação do professor em ver seu trabalho realizado? Nesse tipo de motivação da leitura, um dos recursos utilizados é o desafio. De acordo com Solé (2003, p. 91),

[...] um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor: em uma palavra, trata-se de conhecer o conhecimento prévio das crianças.

É preciso motivar o aluno, e um dos pontos apresentados pela pesquisadora, é aguçar o interesse na leitura, apresentar textos com temáticas e conteúdos desafiadores e que faça parte do universo do aluno. Para Soares (2022, p. 229), “[...] ao propor a leitura de um texto, é necessário, antes, preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e o interesse pelo tema, verificando se elas têm os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto”. A professora ainda acrescenta que se faz necessário a análise de textos com um certo grau de complexibilidade, na intenção de desafiar o aluno e ampliar seu vocabulário.

Kleiman (2016) aponta mais alguns critérios importantes aos escolher textos que podem motivar o aluno. Para ela, esses critérios incluem a facilidade de leitura, ou seja, o grau de dificuldade do texto, além da relevância e o interesse que ele desperta. Esses critérios devem levar em conta o que atrai o aluno, quanto o interesse acadêmico da escola, que deveriam alargar o universo temático do aluno (Kleiman, 2016). São muitas as sugestões de pesquisadores que orientam como motivar o aluno para a aquisição da prática de leitura.

Todas essas estratégias não têm muita importância se a leitura de um texto não tiver um **objetivo claro**. Esse é o principal motivo que leva alguém a ler um texto. Seja para pegar um transporte, fazer uma compra em um mercado ou em uma farmácia, na escolha de um produto, etc. No ensino da leitura, além dos objetivos do/a professor/a, próprio do fazer docente, é fundamental estabelecer os propósitos para que a criança atribua sentido às práticas de leitura. É essencial ter um objetivo, caso contrário, a criança não verá sentido em realizar essa atividade.

A pesquisadora Kleiman (2016) diz que somente com objetivos claros, os alunos se envolverão na leitura de um texto. Segundo Koch e Elias (2006), os objetivos do leitor são o que vão orientar a forma como ele lê, seja por mais tempo ou por menos, com mais ou menos atenção, e com maior ou menor interação, basicamente. Muitos alunos, por motivos diversos, apresentam uma enorme resistência na leitura de texto, seja por insegurança; por não ter domínio de leitura, timidez diante dos colegas e até do professor. Outro fator que inibe a leitura, são os textos do livro didático, apesar do livro apresentar uma diversidade de gêneros textuais, os textos utilizados como tema na abertura dos capítulos são escolhidos supondo os interesses do estudante. São textos longos que acabam por desestimular o aluno.

Segundo Koch e Elias (2006), os objetivos do leitor são o que vão orientar a forma como ele lê, seja por mais tempo ou por menos, com mais ou menos atenção, e com maior ou menor interação, basicamente.

Para a pesquisadora Solé (2014), são variados os objetivos que levam os leitores a ler um texto. A estudiosa cita pelo menos nove objetivos buscados pelos leitores no ato da leitura, são eles:

- 1) **Ler para obter uma informação precisa** – nesse objetivo o leitor não se preocupa com o sentido global do texto, ele vai buscar o que realmente lhe interessa, deixando de lado outros tipos de informação. É um tipo de busca bem definido.
- 2) **Ler para seguir instruções** – por ter um caráter significativo e funcional, este objetivo difere do primeiro, pois nele é necessário fazer a leitura completa do texto para que o objetivo seja conquistado.
- 3) **Ler para obter uma informação de caráter geral** – nesse objetivo, a leitura é feita de forma mais superficial, pois não se busca algo concreto, não busca aprofundar-se no texto.
- 4) **Ler para aprender** – esse objetivo é para quem já sabe ler, então, é para aprender algo novo, ampliar nossos conhecimentos.
- 5) **Ler para revisar um escrito próprio** – esse objetivo é mais utilizado por pessoas que têm no texto seu principal instrumento de trabalho.
- 6) **Ler por prazer** – esse objetivo se encaixa na motivação intrínseca, aquela que fazemos para deleite pessoal.

7) **Ler para comunicar um texto a um auditório** – esse é um tipo de leitura feita por grupos específicos dirigida a outros grupos, com a finalidade de que a mensagem nela contida seja de fácil compreensão às pessoas envolvidas. Essa leitura é feita geralmente em voz alta.

8) **Ler para praticar a leitura em voz alta** – esse objetivo é utilizado nas escolas e em sala de aula. Busca-se estimular o aluno a exercitar a leitura fluente e vencer a timidez em falar em público. Essa é uma prática bastante útil, porque aquele aluno que já domina a leitura fluente e é desinibido serve como estímulo para aqueles mais inseguros.

9) **Ler para verificar o que se compreendeu** – nesse tipo de leitura tem como objetivo reforçar o entendimento que temos sobre o texto, muito utilizado pelos estudantes na execução das atividades escolares e acadêmicas. (Solé, 2014)

Os objetivos expostos pela pesquisadora resumem, em certo ponto, o que motiva uma pessoa a buscar e realizar uma leitura de um texto.

A diversidade de objetivos buscados nos textos é o que leva o leitor a escolher aquele que vai ao encontro à necessidade. Segundo Bortoni-Ricardo (2018, p. 56), “[...] a leitura é realizada de acordo com o objetivo que se tem diante de um texto, uma vez que os leitores reagem a um determinado texto de maneiras diversas à medida que buscam utilizar e compreender o que estão lendo”. Na sala de aula, cabe ao professor adaptar esses objetivos para ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades de leitura, e assim poder enfrentar os desafios que são propostos pelo sistema de ensino e social, e os interesses dos estudantes.

2.3 LEITURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A baixa habilidade em leitura não é assunto novo no Brasil. Essa preocupação em capacitar para o mundo da leitura veio à tona depois da percepção de que essa dificuldade era um problema que impedia o crescimento socioeconômico dos países. Para Marcílio (2023, p.15), “[...] o analfabetismo constitui um dos maiores freios ao desenvolvimento de uma nação”. Por analfabetismo, entende-se como a falta de habilidade para ler e escrever. No Brasil, a preocupação com o tema começou a partir dos anos 80, no século XX. Universidades e estudiosos começaram a pesquisar e sugerir caminhos para solucionar a questão. A partir dessa reflexão, percebeu-se a importância de reformular o ensino de língua portuguesa para garantir práticas mais eficazes e de qualidade, em especial ao que se refere ao ensino de leitura e escrita.

Como resultado dessa discussão, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997).

O PCN se configura como o primeiro documento criado a fim de nortear mudanças no currículo na disciplina de Língua Portuguesa. Com a criação dos parâmetros, a questão da leitura tornou-se ponto crucial para as autoridades na procura de melhoria na educação. Segundo o PCN (Brasil, 1997, p. 53), “[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua [...]”. Nesse documento, o texto se tornou protagonista em aulas de língua portuguesa.

Nos estudos que preconizaram a construção dos PCN, observaram que as estratégias aplicadas com o objetivo de formar um sujeito com habilidades de leitura estavam baseadas no método de decodificar letra por letra, palavra por palavra. Essa estratégia estava indo de encontro aos objetivos esperados, pois a baixa habilidade desse eixo de ensino, associada à baixa capacidade de escrita, era um dos motivos que mais contribuíam para o fracasso escolar e, por extensão, com o atraso social e econômico do país.

Segundo o PCN (Brasil, 1997, p. 19), “[...] no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita”. Mesmo sofrendo algumas críticas de grupos de especialistas, os PCN trouxeram avanços, pois acendeu uma nova luz para o ensino da leitura e da escrita, quando expande a leitura para uma perspectiva sociointeracionista, amplia o olhar do sujeito de forma global com uma visão crítica e reflexiva. Podemos observar essa expansão desejada em seus objetivos voltados ao ensino fundamental:

Quadro 01 – PCN: objetivos gerais do ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

1. compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
2. posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
3. conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
4. conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

5. perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
6. desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
7. conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
8. utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
9. saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
10. questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Fonte: PCN (Brasil, 1997)

Esses objetivos ampliaram a responsabilidade do professor pelo ensino da Língua Portuguesa, considerando as diferentes dimensões formativas previstas, ao mesmo tempo, concordamos que esse documento apresentou algumas orientações para condução dessas mudanças, embora consideradas insuficientes por pesquisadores da área e profissionais da educação.

Além de sugerir, através de seus objetivos, o que deve ser trabalhado nas aulas de LP, o documento ainda acrescenta em que lugar esse eixo temático deve ser ensinado. Segundo o PCN (Brasil, 1997, p. 32), “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.”. Mesmo delegando à escola a responsabilidade do ensino formal da leitura e da escrita, o documento ressalta a leitura como fundamental, por ser uma prática social e está presente em diversos espaços de atuação na vida do estudante. Isto é, a leitura está sempre ancorada no mundo à sua volta. Por isso, a escola deve considerar o que o aluno já sabe, para que a leitura aconteça de forma concreta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é outro documento oficial que enxerga o ato de ler como uma maneira para inserção da pessoa a se integrar na sociedade. A BNCC (Brasil, 2018, p. 7) “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica”. Este documento retoma as concepções de leitura expressas nos PCN. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o eixo leitura envolve as práticas de linguagem que acontecem quando o leitor, ouvinte ou espectador interage de forma ativa com textos escritos, orais e multimodais, além de fazer interpretação, desta forma, o documento sugere habilidades específicas para cada ano/série. Para estudantes do 6º ano do ensino fundamental, ano escolar de interesse dessa pesquisa, foram sugeridas doze habilidades.

Para a BNCC as habilidades específicas esperadas para alunos do 6º ano são:

Quadro 02 - Habilidades da BNCC para o aluno 6º ano

<u>EF06LP01</u>	Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
<u>EF06LP02</u>	Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
<u>EF06LP03</u>	Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
<u>EF06LP04</u>	Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
<u>EF06LP05</u>	Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
<u>EF06LP06</u>	Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
<u>EF06LP07</u>	Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
<u>EF06LP08</u>	Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
<u>EF06LP09</u>	Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
<u>EF06LP10</u>	Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
<u>EF06LP11</u>	Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, etc.
<u>EF06LP12</u>	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

Fonte: BNCC (2018)

Analizando as habilidades específicas exigidas pela BNCC, para estudante do 6º ano do ensino fundamental, observa-se no documento a pouca prioridade ao tópico leitura e oralidade. As mesmas estão voltadas para o tópico de análise linguística, enfatizando as construções sintáticas do texto e da estrutura do texto. Porém, direciona o ato de leitura conforme o campo de atuação, nas habilidades gerais voltadas para as turmas do 6º ao 9º do EF anos finais.

Essas habilidades devem ser expressas no uso e domínio dos diversos tipos de linguagens e nos mais diversos gêneros textuais com uma predominância para o gênero jornalístico em uma relação leitor ↔ ouvinte ↔ expectador:

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2018, p. 71).

Percebe-se, contudo, que tanto o PCN como a BNCC enfatizam em suas diretrizes a análise do que seja leitura e para que serve. Seu foco principal está voltado para a necessidade de observarmos, no processo de leitura, a importância de respeitar e introduzir, nos saberes formais, aqueles adquiridos em sua vivência social e cultural.

A BNCC centra suas diretrizes nas competências, além das habilidades a serem desenvolvidas. Nesse documento, competência é entendida como a capacidade de aplicar conhecimentos, incluindo conceitos e procedimentos. Nessa mobilização, retornamos ao princípio das estratégias de leitura que têm como foco inicial as experiências vivenciadas pelos alunos. Para reafirmar sua disposição, a BNCC elenca as competências que considera necessárias à formação do sujeito ao longo do ensino fundamental.

Quadro 03 – Competências da BNCC para o 6º ano

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: (BNCC, 2018, p. 65)

Ao estabelecer tais competências, a BNCC reconhece que a educação precisa consolidar valores e estimular iniciativas que contribuam para a evolução da sociedade, tornando-a mais humana, equitativa e direcionada à preservação do meio ambiente (Brasil, 2018). Essa perspectiva demonstra está alinhada com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Isso significa que essas competências apontadas pela BNCC não foram pensadas apenas visando o desenvolvimento intelectual e cognitivo do estudante brasileiro, mas para cumprir uma agenda internacional.

Apesar de considerarmos, até certo ponto, pertinente esse alinhamento, questionamos o espaço dedicado a esses interesses globais em detrimento aos objetivos relacionados à diversidade multicultural constitutiva do Brasil.

Retomando nossa terceira pergunta no tópico leitura e ensino, agora, na concepção dos documentos oficiais. Qual lugar cabe o ensino de leitura? Tanto para os PCN como a BNCC, é da escola a responsabilidade de formar o sujeito competente no trato com a leitura, dominando as nuances que ela suscita. No entanto, essa tarefa não pode ser responsabilidade apenas da escola. É necessária a participação familiar neste processo, pois o envolvimento da família reforça no aluno a importância dessa habilidade. Além disso, a capacidade de leitura integra a formação educacional do aluno, e esta formação acontece em uma combinação de espaço, assim definido na LDBEN (9394/96): “[...] Art. 1º – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

culturais”. Como observa a lei, o primeiro espaço para a formação de um educando é o espaço familiar.

Apresentadas as sugestões dos documentos oficiais sobre competência e habilidade de leitura e qual o lugar para a sua aprendizagem, seguiremos nosso percurso, falando sobre a importância dos gêneros textuais no fortalecimento na habilidade de leitura.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS

A história do gênero textual não é nova, remonta à Grécia antiga e aos estudos de Platão e Aristóteles que estavam ligados à retórica e à literatura (Marcuschi, 2008). No entanto, foi com Mikhail Bakhtin, que o estudo dos gêneros passou a ser analisado também pela linguística. O pesquisador embasou seus estudos na observação dos mais diversos discursos utilizados na vida cotidiana. Para Bakhtin, a linguagem se manifesta de maneira dialógica, ou seja, como um processo interativo que se realiza por meio do diálogo. Dada a necessidade de interação entre os participantes para a efetivação de um discurso, essa concepção também é denominada interacionista.

No final do século XX, na Suíça, com os estudiosos Schneuwly, Dolz e Colaboradores (2004), os estudos sobre o ensino de gêneros orais e escritos passaram a contribuir para o ensino da linguística aplicada nas escolas. No entanto, no Brasil, essa nova proposta já era defendida pelo estudioso Geraldi (2011), em seu livro **O texto em sala de aula**, na década de 80 do século XX – o que só veio se concretizar uma década depois, pois serviram de inspiração para elaboração dos PCN. Desde então, o ensino de Língua Portuguesa passou a ter um olhar mais atento sobre o currículo, especialmente porque, em sua obra, o autor propõe os gêneros textuais como objetos de ensino, considerando que a comunicação só se realiza por meio deles.

A história dos gêneros textuais remonta ao século VII A.C, porém de diversidade limitada, conforme explica Marcuschi (2002). Foi a partir da criação da imprensa que os gêneros começaram a se diversificar. Atualmente, com o avanço das tecnologias, a comunicação tomou um outro formato e, conseqüentemente, novos gêneros também surgiram. Desta forma, entendemos que os gêneros textuais se modernizam e se ampliam para se acomodar a cada época e cada geração.

Os gêneros textuais têm nos textos, sejam eles orais ou escritos, sua principal forma de manifestação. Durante muito tempo, os textos eram usados principalmente como uma desculpa para ensinar a gramática e, preferencialmente, eram usados os textos clássicos. Foi a partir da última década do século XX, que os gêneros textuais começaram a ser observados com outro

olhar, passando a fazer parte de projetos e propostas para o ensino de Língua Portuguesa já incorporado nos PCN. Nele, o pesquisador Geraldi (2011) defende o uso do texto como unidade básica de ensino nas aulas de português, e sugere uma sequência didática com atividades e orientações sobre a seleção e aplicação de textos em sala de aula.

A partir dessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem passou por uma revisão significativa. A ênfase deslocou-se do ensino centrado nas normas gramaticais e no processo de leitura embasado na soletração para uma abordagem que explore o potencial do aluno, tendo o texto como o principal instrumento. Nas últimas décadas, o texto se tornou o principal elemento nas estratégias de leitura e escrita, conforme destaca Rojo e Cordeiro (2004). O uso do texto como suporte, portanto, vai dar lugar ao ensino de vários procedimentos numa perspectiva cognitiva e textual.

A partir dessa abordagem, o texto deve adquirir o protagonismo em aulas de português, deixando de ser suporte para ensinar gramática, para se tornar um instrumento na construção do sentido, podendo levar o estudante a uma leitura interpretativa, crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor. É importante abordarmos um pouco desse objeto que se realiza de forma concreta através da escrita: o texto.

O pesquisador Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 72) define o texto como um "[...] tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e artefatos sócio-históricos, [...] (re)construção do mundo e não uma refração ou reflexo". A analogia com um tecido é rica em simbolismo, pois, tal qual a tessitura de um pano, o texto se edifica em uma trama onde os vocábulos ("fios") se interligam, compondo uma unidade plena de sentido.

Para Magda Soares (2022, p. 33), o texto configura-se como "[...] o eixo central das atividades de letramento", pois é por meio dele que o estudante elabora significados, entende sua posição no mundo e imagina novas realidades. Em consonância, Koch e Elias (2023, p. 13) concebem o texto como um "evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional", sublinhando que sua ocorrência depende de uma dinâmica entre, no mínimo, dois indivíduos envolvidos na comunicação.

É por esse processo interacional que selecionamos os tipos e gêneros textuais. Por tipos textuais entende-se como sendo

[...] uma espécie de construção teórica de natureza linguística. O tipo caracteriza-se mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados [...]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (Marcuschi, 2008, p.154-155)

Segundo Marcuschi, os tipos textuais não são específicos do foco primordial da análise textual, mas sim funcionam como um agrupamento que abrange uma variedade de textos concretos.

Conforme Schneuwly (1994, p. 33), os tipos textuais “[...] seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à automação dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários [...]”. Logo, o estudioso compreende os tipos textuais como uma operação de escolha psicológica e inserida na percepção bakhtiniana de classificação dos tipos textuais em primária e secundária.

Enquanto os tipos textuais possuem um número restrito, **os gêneros textuais**, por sua vez, são vastos e estão em constante processo de criação e reformulação. Portanto,

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Na visão do pesquisador, os gêneros textuais representam diversas maneiras pelas quais empregamos a linguagem para interagir comunicativamente em nosso cotidiano, sempre considerando a situação e o contexto em que ocorrem.

Na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais cumprem de maneira eficaz os propósitos pedagógicos almejados em sala de aula. Para atingir esses objetivos, os autores propõem uma classificação por grupos, justificando essa abordagem com três razões principais:

1. **Alinhamento com as finalidades sociais do ensino:** atender às demandas de linguagem, tanto na expressão escrita quanto oral, em áreas cruciais da comunicação na sociedade.
2. **Revisitação flexível de distinções tipológicas:** incorporam, de forma adaptável, certas classificações tipológicas já apresentadas em diversos materiais didáticos.
3. **Homogeneidade nas capacidades de linguagem:** apresentam uniformidade relativa em relação às habilidades linguísticas primordiais para o domínio dos gêneros agrupados. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 50).

Nessa conjuntura, a busca por orientações para o ensino de leitura e escrita já revelou a vasta diversidade de gêneros textuais existentes e a importância de adquirir esse conhecimento. Compreendia-se que tais gêneros não emergiam aleatoriamente, mas sempre eram motivados por uma finalidade social específica.

Por haver uma diversidade de gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) organizaram em cinco grupos:

Quadro 04 – Os tipos textuais

O narrar	Contos maravilhosos – de fadas – fábulas – lendas – narrativas de aventuras – de ficção – de enigma – mítica – biografias – romances – novelas – contos – crônicas – adivinhas – piadas.
O relatar	Relato de experiências – de viagens – diário íntimo – testemunho – anedotas/causos – autobiografias – <i>cirriculum vitae</i> – notícias – reportagens – crônicas sociais – esportivas – históricos – ensaio.
O argumentar	Texto de opinião – diálogo argumentativo – carta de leitor – reclamação – solicitação deliberação informal – debate regrado – assembleia – discurso de defesa – de acusação (advocacia) – resenha crítica – editorial – ensaio.
O expor	Texto expositivo – exposição oral – seminário – conferência – comunicação oral – palestra – entrevista – de especialista – verbete – artigo enciclopédico – textos explicativos – tomada de notas – resumo – resenha – relatório científico – relato oral.
O descrever	Instruções de montagem – receita – regulamento – regras de jogo – instruções de uso – comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: baseada em Schneuwly e Dolz (2004)

Esses agrupamentos sugeridos pelos estudiosos, certamente, nos dias atuais, precisam ser atualizados, pois, como enfatizaram, os gêneros são bastante dinâmicos, e os avanços tecnológicos trouxeram outros gêneros textuais como *blogs*, *vlogs*, *podcast* e etc. Isso se pode afirmar porque o texto é, tomando as palavras de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2023), um evento em constante transmutação que se renova e se recria a todo momento. A cada geração que vai surgindo, novas formas e estratégias comunicativas são criadas, como as do multiletramentos, que engloba textos constituídos tanto pela linguagem verbal, englobando letras e palavras, quanto pela linguagem não verbal, formada por imagens, como tirinhas, charges, anúncios, etc.

A partir desses agrupamentos, sugeridos pelos estudiosos suíços e os PCN, Rojo e Cordeiro enfatizam três grupos:

- a) **Narrar**, importante para a formação do leitor literário; b) **Expor**, importante para a formação do estudante e do profissional bem-sucedido em algumas áreas, como jornalismo, magistério, negócio; etc.; c) **Argumentar**, importante para a formação do cidadão consciente e defensor de seus direitos. (Rojo; Cordeiro, 2004, p. 17).

Como se observa, o documento brasileiro não fez uma separação entre tipos e gênero textuais, as duas primeiras sugestões pertencem realmente aos gêneros textuais. Contudo, a terceira sugestão mencionada, o tipo textual argumentativo, engloba gêneros como o artigo de

opinião e a carta de consentimento, entre outros. Deste modo, entendemos que os PCN adotaram os grupos dos gêneros textuais e tipos textuais, aqueles que tem uma funcionalidade social não apenas para a vida na prática, mas também econômica, demonstrando que o fazer na educação está interligado com interesses maiores; que não está necessariamente ligado apenas na formação do cidadão consciente, mais também voltado para os interesses do mercado econômico.

Em linhas gerais, gênero textual é a classificação dada ao texto mediante sua estrutura, objetivo e intencionalidade. Segundo Bazerman (2006, p.23), “[...] gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”. Essa metáfora utilizada pelo autor nos mostra a importância da escolha do gênero em uma situação comunicativa, apresentando dois caminhos, o do cotidiano, utilizado nas situações simples, e o outro para situações mais complexas, fora da nossa zona de conforto.

Bakhtin (2000) chama esses dois caminhos de primário e secundário. O primário é aquele de uso comunicativo mais simples, baseados nos relacionamentos interpessoais como carta, bilhete. O secundário, aquele de construção comunicativa mais complexa, destinada ao público como editoriais, artigo de opinião, etc. Os mesmos se realizam através das várias esferas da atividade humana por meio da língua. Para o estudioso, o processo comunicativo acontece por meio de algumas escolhas, tais como: a) a existência de três elementos que os caracterizam, sua finalidade, seu conteúdo temático e sua construção composicional; b) por seu caráter variado, cada esfera da atividade humana, a fim de manter seu processo comunicativo ativo, elabora forma mais estável de enunciado (Bakhtin, 2000).

Segundo Marcuschi (2008), o gênero funciona como uma ligação entre o texto e o discurso. Embora o discurso possua uma natureza universal, o gênero apresenta um caráter mais específico. Nas palavras do autor, “[...] Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (Marcuschi, 2008, p. 84). Assim, a realização do processo comunicativo se altera em função das diversas situações vivenciadas pelos indivíduos, e o gênero, por sua natureza dinâmica, acompanha essa variação.

Quanto a classificar os gêneros, Koch e Elias (2006) consideram impossível haver uma classificação por esses existirem em grande quantidade. Como o gênero emerge nas práticas sociocomunicativas (e essas serem dinâmicas), são, também, impostas grandes heterogeneidades em sua constituição.

Na presente pesquisa-ação, selecionamos um conjunto de sete gêneros textuais com o objetivo de aprimorar as habilidades de leitura dos estudantes. Os gêneros escolhidos foram:

Texto normativo – são textos criados com o objetivo de regular, ordenar e regulamentar as ações humanas em diferentes contextos. A Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são exemplos desse tipo de texto, constituindo códigos que orientam o comportamento humano e interação social de maneira abrangente. Esses gêneros textuais estão presentes nos mais diversos ambientes de interação como escola, comunidades, igrejas, clubes etc. Na BNCC, esse gênero assume papel de destaque no campo de atuação na vida pública, direcionando os alunos a

[...] envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade. (Brasil, 2018, p. 146).

Desse modo, torna-se evidente a importância de abordar esse gênero em sala de aula, pois nele o aluno poderá desenvolver seu senso de cidadania. Em nossa pesquisa, empregamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por se tratar de um gênero que está intrinsecamente relacionado aos direitos e deveres dos participantes.

Crônica – como salienta Cândido (2003, p. 01) “[...] é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa”. A crônica se encontra naquele conflito entre os tipos de gêneros primário e secundário, no qual um adentra o outro, pois a crônica está segundo Castelo (2007, p. 1) “[...] entre a grandeza da história e a leveza atribuída à vida cotidiana”, já que ela parte da simplicidade da vida cotidiana e se alonga para atingir o grande público. No contexto de sala de aula, a importância da crônica reside na utilização de uma linguagem coloquial e informal, como também em relato que podem fazer parte do contexto do aluno, com seus temas sérios, sensíveis e às vezes humorísticos. Por retratar a vida simples do cotidiano, a crônica é também considerada uma fotografia da vida.

Conto – É um gênero textual construído em forma de narrativa ficcional. A origem do gênero conto está ligado à tradição oral. Para Gotlib (1988), assemelha-se às fábulas e às parábolas por apresentar uma economia de estilo, situação e temática reduzida. Todo conto é uma narrativa, a qual apresenta um acontecimento ocorrido em um determinado lugar, com um personagem (ou mais), em um determinado tempo, contado por um narrador. A leitura de um conto vai exigir do aluno uma certa habilidade leitora e a ativação das estratégias metacognitivas.

Tirinha – É um gênero textual multissemiótico por estar estruturada em diferentes modos de representação. Estrutura-se em quadro, contendo as linguagens verbal (aquela construída por letra, palavra) e não verbal (construída por imagem). Essa característica pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos como leitura, compreensão, interpretação e produção textual. Seus temas variados, que tratam de política, sociedade, economia e natureza, estimulam o aluno a se posicionar criticamente diante da realidade. O gênero tirinha, pela sua riqueza de informação, irá ativar as estratégias metacognitivas do aluno.

Poema – Um dos gêneros textuais mais trabalhados em sala de aula. Os poemas dirigidos à primeira infância são textos de leituras relativamente breves e de fácil assimilação pelos alunos. Para Sorrenti (2009), “[...] seus elementos simples e ingênuos sobrevivem ao tempo, além de contar um bom tema e boa cadência”, mas engana-se quem pensa que o poema é um texto menor. Para a autora, os textos poéticos costumam ser mais intensos. É essa intensidade que exigirá um nível de conhecimento mais apurado dos alunos.

Notícia – Gênero textual narrativo de cunho jornalístico, não literário. Tem o objetivo de informar sobre um acontecimento real. É narrado em terceira pessoa, com uso de linguagem coloquial. Os fatos narrados devem ser objetivos (o quanto possível), sem apresentar opinião nem posições pessoais. A importância de se trabalhar o texto jornalístico em sala de aula está em ele promover uma formação sociocultural dos alunos: pode ajudar na promoção do hábito da leitura, já que trabalho com fatos e acontecimentos do dia a dia enriquece o vocabulário do estudante, potencializa o posicionamento crítico e contribui para a compreensão da realidade do aluno.

Anúncio publicitário - O gênero textual anúncio publicitário é constituído por textos multimodais, ou seja, sua linguagem é composta de textos e imagens. Tem como função comunicativa a persuasão, pois seu objetivo é divulgar produtos, serviços ou ideias. Utiliza recursos persuasivos de acordo com o público que deseja atingir. Trata-se de um texto muito rico em informação; sua estrutura mesclada de linguagem verbal e não verbal auxilia na compreensão de informações explícitas e principalmente implícitas, que mobilizam as ações cognitivas do aluno.

Após apresentarmos breves informações sobre os gêneros textuais explorados nesta pesquisa-ação, o próximo tópico abordará a importância da Matriz de Referência de Língua

portuguesa. Discutiremos os descritores, seu uso e sua relevância na elaboração das atividades diárias na sala de aula e nas avaliações.

2.5 AVALIAÇÕES E OS DESCRITORES

Falar de avaliação é um assunto muito complexo, pois ela carrega em si uma carga muito negativa, traz consigo um estigma de seletividade, e tudo que seleciona exclui. Porém, não sejamos ingênuos porque todas as nossas ações e atividades cotidianas são passíveis de avaliações. Contudo, é no processo educativo que este recurso se torna mais utilizado e sistematizado, por isso esse é um dos fatores mais estudados e criticados no fazer escolar. Porém, como tudo – ou quase tudo – que fazemos é um ato político, a avaliação nada mais é do que a “corda no cabo de guerra” das convicções ideológicas.

Nesse debate ideológico, como afirma Demo (1999, p. 5), avaliar é “um ato social”, pois na sociedade em que vivemos as pessoas são avaliadas constantemente não apenas pelo seu valor humano, mas também pelo seu valor material, e a escola por ser um instrumento dessa sociedade acaba por reproduzir, infelizmente, suas práticas e necessidades. Desta forma, a avaliação escolar na prática não busca, nas palavras de Demo (1999), uma cidadania da igualdade, mas sim aquela em que os cidadãos buscam se impor um sobre o outro. Todas essas observações elencadas pelo estudioso fazem-se presentes no processo ensino-aprendizagem, visto que as avaliações nos moldes que são aplicadas apenas separam quem sabe mais de quem sabe menos. Esse tipo de avaliação foi denominado por Perrenoud (1998, p. 1) de “hierarquia de excelência”, o que é um fato: não basta apenas ser bom na escola, como em toda sociedade, é preciso ser excelente.

Para Luckesi (2013, p. 198), a avaliação da aprendizagem se configura como “um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Com esse pensamento, o autor refuta a ideia corrente na prática avaliativa que a utiliza para diferenciar quem sabe mais de quem sabe menos. Deste modo tradicional, a avaliação é utilizada como forma de castigo, quando deveria ser um momento de tomada de consciência para superar a defasagem de habilidades e conhecimentos não desenvolvidos pelos educandos.

Hoffmann (2013, p.20), por sua vez, entende a avaliação como “reflexão transformada em ação”, ou seja, a avaliação deve ser um ato reflexivo do professor sobre suas práticas e estratégias na mediação do conhecimento ao aluno. Esse ato deve ser seguido de mudanças de atitudes que levem a novas ações.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a busca por resultados suscinta invariavelmente a seguinte questão: o que ensinar? Como ensinar? Nesse sentido, a avaliação fica no final da fila. Não se questiona: o que avaliar? Como avaliar? Que conhecimento deve ser mensurado? Quais critérios utilizar? Quantitativo? Qualitativo? Para que ou para quem avaliar?

Todas essas questões ficam, na maioria das vezes, sem respostas, pois o principal interessado nos resultados das avaliações é “o sistema”, esse monstro sociopolítico e econômico que nos domina e oprime. Nesse cenário, o professor e o aluno servem apenas como massa de manobra, pois são apenas executores das atividades impostas. Para Hoffmann (2013, p. 29), “[...] a avaliação, na escola, vem sendo considerada um ato penoso de julgamento de resultados. Essa concepção, consciente ou inconsciente, transformou-se e sedimentou-se numa prática coletiva angustiante, embora exercida pela maioria.”

E lá vamos nós, professores, com a intenção de verificar se “nossos objetivos” foram alcançados – note-se, nossos objetivos e não dos alunos. Para isso, precisamos recorrer a diversos instrumentos avaliativos, cujo ato de avaliar é importante, desde que este seja utilizado para uma reflexão do professor, conforme enfatiza a autora:

A avaliação é essencial à docência, no sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas (Hoffmann, 2013, p. 109).

Não há como nos desvencilharmos da avaliação, que deveria ser utilizada não somente para ratificar nossos objetivos, mas para nos levar a uma reflexão das nossas estratégias de ensino para possíveis mudanças. Para isso acreditamos que necessitaríamos de tempo e não há tempo dedicado ao planejamento, à formação continuada, ao trabalho colaborativo, participativo para esse construir-desconstruir-reconstruir a dinâmica do fazer.

Atualmente, são utilizadas duas estratégias de avaliação: a quantitativa e a qualitativa. A primeira tem por função quantificar, mensurar em números, dados estatísticos, classificando através de nota. Ela é tida como a mais eficiente, por usar dados matemáticos exatos. A segunda, de utilização mais recente, foi criada para avaliar indicadores sociais observáveis, e utiliza como instrumento de mensuração o conceito. Reconhecemos que ambas as abordagens apresentam seus prós e contras. A quantitativa, à medida que tem seus dados quase inquestionáveis, ela se afasta do valor humano, o qual Luckesi (2013, p. 27) enfatiza, asseverando que “[...] o fator emocional, aqui, como em qualquer outra situação humana, é fundamental”. A qualitativa, apesar de valorizar o aspecto humano, passa a ser questionada, pois põe em dúvida os critérios

dos observadores. Porém, na visão de Demo (1999), não há diferenças entre elas, seja para atribuir nota ou conceito, ambas têm os mesmos objetivos: mensurar e escalonar avanços e retrocessos.

Na escola-campo onde a pesquisa foi conduzida, utiliza-se as duas estratégias. Tal utilização se justifica porque uma complementa a outra. Observa-se durante o processo que nem sempre a avaliação quantitativa reflete o potencial e o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, a abordagem qualitativa se mostra essencial, pois nos permite observar nesse processo o aspecto humano e social desenvolvido pelo aluno (PPP da escola-campo, 2023).

O estudioso Luckesi, distingue duas perspectivas para as práticas avaliativas utilizadas no processo ensino-aprendizagem pode ser vista de duas maneiras:

[...] ao refletirmos sobre o ato de examinar ou avaliar no contexto escolar -, é crucial registrar que o exame se define, sobretudo (embora possua outras nuances), pela classificação e seleção do educando, ao passo que a avaliação se distingue por seu caráter diagnóstico e inclusivo. (Luckesi, 2013, p.25).

Nas escolas, ainda é muito utilizada o primeiro tipo, a avaliação quantitativa, pois seus indicadores servirão para medição de índice de excelência, tanto para avaliar a qualidade da escola quanto dos professores, ou seja, aquele que está muito focado em quantificar saberes. Nessa metodologia, quem sabe mais segue em frente, quem sabe menos fica para trás.

Com o intuito de diferenciar o conceito de examinar e avaliar, e atenuar o impacto que essas palavras provocam tanto sobre professor quanto sobre o aluno, a avaliação foi fragmentada em três modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação diagnóstica é aplicada no início de cada ano letivo, com o objetivo de apresentar ao professor que competências e habilidades o aluno já possui e suas possibilidades de aquisição. Para (Luckesi, 2013), a avaliação diagnóstica é aquela que se contrapõe à classificatória, ela investiga o desempenho escolar do aluno, gerando conhecimento sobre seu nível de aprendizagem, o que ele alcançou e o que ainda falta alcançar dos objetivos traçados.

A avaliação formativa tem como objetivo principal orientar tanto o professor quanto o aluno em relação aos avanços das competências e habilidades adquiridas. Essa modalidade de avaliação, preconizada pela BNCC (2018), propõe uma análise abrangente e integral do estudante, considerando os contextos e as condições de aprendizagem por meio de observações do cotidiano do aluno e acompanhamento periódico.

A terceira avaliação é a somativa, ou quantitativa – é aquela contestada, pois leva em consideração apenas as notas, se estão no desejável ou não, desconsiderando outros fatores como o conhecimento prévio do aluno, mensurando seu desempenho ao longo do ano letivo. É

essa modalidade de avaliação que visa à classificação do aluno, mensurando seu desempenho ao longo do ano letivo. É ela que determina o nível de desenvolvimento de competência e habilidades alcançadas o aluno, em consonância pelos critérios previamente estabelecidos pelo sistema educacional, e se está apto a avançar para uma nova etapa.

Como se já não bastasse a pressão da avaliação sobre professores e alunos no âmbito da sociedade escolar, foi implantado pelo MEC, em meados da década de 1980, uma avaliação de larga escala, financiada pelo Banco Mundial. Até os anos 90, tais avaliações foram utilizadas como teste; a partir de 1993, passou a ser aplicada bianualmente. Em meio a tantos questionamentos e conflitos, nos quais tudo deve ser mensurado, tornou-se um instrumento opressor tanto para o aluno como para o professor, porque há uma sobrecarga emocional em ambos os lados, com menos opressão sobre este. Pois, ainda, se pode ver o autoritarismo por parte de alguns professores, que não se veem como objeto nessa engrenagem de desigualdade social. Isto porque, as avaliações realizadas em larga escala, de acordo com as pesquisadoras Bonamino e Sousa (2012), limitam à atuação e a liberdade do professor de trabalhar o currículo centrado no desenvolvimento do aluno, para a simplificação do currículo do teste.

As pesquisadoras destacam ainda, que nessa prática, “[...] os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter cognitivo” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 383). Essas avaliações são vistas por alguns críticos como um instrumento de regulação e intervenção que não têm como interesse a melhoria no ensino-aprendizagem, mas servem apenas para interesses capitalistas, já que a principal avaliação de larga escala, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizada a cada três anos, foi criado pela OCDE, organização composta por trinta e cinco nações mais ricas. Além disso, essas avaliações também representam riscos para os alunos, pois a padronização não considera seus os aspectos cognitivos individuais.

A nível nacional surgiu o SAEB. Essas avaliações acontecem a cada dois anos, aplicadas nas últimas séries de cada ciclo de ensino, a fim de verificar o grau de desenvolvimento adquirido nas competências e habilidades exigidas pela sociedade global. Em nível internacional, desde o ano 2000, o Brasil aderiu ao Pisa. Este último, organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), faz um estudo comparando os países participantes, e é realizado a cada três anos. Para Fernandes e Gremaud (2020, p.1119), “[...] a pretensão do PISA é medir a capacidade dos jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciência para enfrentar os desafios da vida real”, entendendo-se como medir a capacidade produtiva do sujeito.

Conforme Lindoso (2019, p. 10), “[...] a avaliação externa, como elemento de regulação, está atualmente em alta nas políticas educacionais nacionais e internacionais, sendo elemento presente no sistema educacional de diferentes países”. De acordo com a pesquisadora, ela surgiu como “um motor de transformação das políticas públicas educacionais”. A autora ressalta que esse tipo de mecanismo avaliativo tem sua importância, pois fornece informações relevantes sobre as condições das escolas e o desempenho dos alunos e professores na busca por uma educação de qualidade, contudo, ela alerta sobre a necessidade analisar qual conceito de qualidade está sendo mensurado (Lindoso, 2019). Esse tipo de avaliação é contestado, porque como observa a própria BNCC, não há diferenças de contexto onde essas avaliações são aplicadas.

Criados com a perspectiva de melhoria no processo de ensino-aprendizagem, na prática, esses instrumentos, na minha percepção, procuram transferir responsabilidades e buscam culpados, pois sua preocupação está voltada apenas para o resultado, com pouco ou nenhum olhar para o processo e as condições socioeconômicas dos principais envolvidos, os alunos.

Apesar de certas ressalvas, os estudiosos Fernandes e Gremaud (2020, p. 1128) identificam avanços e apontam algumas possibilidades, como “[...] uma medida que merece destaque diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos”. Eles acrescentam que “[...] tal crescimento decorre de uma maior mobilização de diversas esferas de governo (federal, estadual e municipal) e da sociedade em geral para a melhoria da educação” (Fernandes; Gremaud, 2020, p. 1128). De acordo com os pesquisadores, as avaliações de larga escala apesar de controversas são necessárias. Embora imperfeitas essas avaliações apresentam um certo progresso no processo de ensino-aprendizagem no país. Pelo menos, estão dando mais atenção a isso. Contudo, vale salientar que esse sistema de avaliação vai de encontro ao que rege o sistema de avaliação nacional disposto na LDB 9394/96, em seu Art. 24, inciso V, alínea a., menciona a avaliação como atividade que deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa mesma concepção é seguida pela BNCC, que orienta:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. Como se observa os dois documentos oficiais presam pela avaliação formativa. (Brasil, 2018, p. 17)

Partindo-se desse pressuposto, a avaliação da leitura como se deve proceder? Bortoni-Ricardo (2018, p. 59) diz que a verdadeira avaliação da leitura é aquela que o professor faz depois de uma leitura compartilhada em sala de aula, na qual os alunos respondam às questões

relacionadas ao texto lido. Esse processo permite ao professor verificar o nível de compreensão de cada aluno.

Antunes (2007) considera a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem como duas faces da mesma moeda, ambos são interdependentes. No tocante à leitura, a avaliação deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência de sua trajetória e de seu desenvolvimento na aquisição gradual das competências propostas. Para o professor, a avaliação deve revelar as hipóteses dos alunos sobre o uso oral e escrito da língua, permitindo que ele se reformule quando necessário, evitando a experiência negativa e desmotivadora de se sentirem incompetentes, "em erro" e linguisticamente diminuídos (Antunes, 2018).

A avaliação da leitura não deve ser algo que venha trazer constrangimento ao aluno, ela deve servir para a autorreflexão do mesmo, e o leve a perceber o que ele já sabe, em que não está acertando, e em que precisa melhorar. Além disso, para o professor compreender o nível do aluno e procurar estratégias de leituras que venham minimizar essa defasagem do aluno.

Tão complexa quanto a aquisição da aprendizagem leitora é o processo de avaliação dessa aprendizagem. Avaliamos a leitura para entender até que ponto de competência leitora o aluno se encontra, se apenas decodifica letra, sílabas e palavras, ou até que ponto domina a estrutura do texto, se já compreende o texto na sua forma global.

Como é feita essa avaliação da leitura? Geralmente, essa avaliação é feita em forma de perguntas, surgindo aí outro problema: o de formulação de questões. Para Bezerra (2007, p. 46), as questões de avaliação são “[...] muitas vezes formuladas de modo a gerar ambiguidade e imprecisão ou ainda quando se mostram óbvias ou irrelevantes.” A elaboração das questões realmente é complexa, pois sempre há um objetivo por trás dessa atividade: o que deve ser observado? O interesse do aluno? Do professor? Ou do sistema educacional? Daí, a importância da avaliação e a dificuldade de elaborá-la, porque esta está permeada de interesses.

A necessidade de criar um processo avaliativo que atingisse todo território nacional, exigiu que o MEC elaborasse um instrumento que padronizasse e legitimasse o processo de avaliação. Nasceu, assim, as Matrizes de Referência, que tiveram como referência os PCN.

Após a elaboração dos PCN como sugestão de orientação para o ensino no Brasil, em particular no que se refere à de Língua Portuguesa, observou-se que este instrumento sozinho não abrangia toda a necessidade de intervenção educacional que viesse a diremir a defasagem no processo de ensino-aprendizagem no qual passava o país, pois o problema não estava apenas nos métodos e estratégias utilizadas, passava também por processo estrutural das escolas e formações de professores com objetivo de supervisionar o progresso da educação brasileira e obter informações mais precisas sobre o desempenho dos estudantes no Brasil. O INEP

elaborou, em 2011, uma matriz de referência curricular composta por um conjunto de descritores.

De acordo com o documento do SAEB (2011, p. 18), um descritor é definido como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidade”. Essa iniciativa visa padronizar um instrumento de avaliação de Língua Portuguesa a nível nacional. Para que uma avaliação do sistema em nível nacional seja eficaz, é fundamental a criação de uma matriz de referência que verifique a transparência e a legitimidade ao processo avaliativo, comunicando aos detalhes os aspectos que serão avaliados. Fundamentadas nos pressupostos teóricos que embasam os instrumentos de avaliação, a matriz de referência serve como o referencial curricular do conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, explicitando as competências e habilidades esperadas dos alunos (PDE - SAEB, 2011).

As matrizes elaboradas pelo Inep (2023) são estruturadas com base em competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada, tendo como base a BNCC. Os DPL buscam mensurar o nível de desenvolvimento dos alunos na apropriação das habilidades em linguagem e leitura em LP em alunos dos anos finais de cada ano/série. Marcushi (2008) questiona essa orientação, pois a mesma está focada apenas na leitura, deixando em segundo plano a produção textual. Esses dados são analisados a partir de uma avaliação que ocorre a cada dois anos, a SAEB, e aplicada nos anos finais de cada ciclo: Fundamental Anos Iniciais, nas turmas do 5º ano; nas turmas de 9º ano; no Fundamental Anos Finais; e no 3º ano do ensino médio. A matriz de referência contendo os devidos descritores apresenta pequenas diferenças relacionadas aos anos/séries de suas aplicações quanto às habilidades sugeridas. São três as matrizes: uma para cada ciclo de ensino. Como o 6º ano se encontra no segundo ciclo de ensino, ou seja, Fundamental Anos Finais, usaremos como parâmetro os descritores referentes ao 9º ano para a aplicação da nossa intervenção.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: temas e Descritores do 9º ano do Ensino Fundamental estão divididos em seis tópicos:

- a) Tópico I. Procedimento de leitura;
- b) Tópico II. Implicações do suporte, gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- c) Tópico III. Relação entre textos;
- d) Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto;
- e) Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- f) Tópico VI. Variação linguística.

Quadro 05 – Descritores de Língua Portuguesa

I – Procedimentos de Leitura	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.
II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto	D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III – Relação entre textos	D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV – Coerência e coesão no processamento do texto	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar a tese de um texto. D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 Estabelecer relações lógico-discursivas em um texto.
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras. D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI – Variação linguística	D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaboração própria, 2024, com base na Matriz de Referência em Língua Portuguesa – SAEB. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf . Acesso em: 03 mar. 2024

Para a nossa pesquisa, utilizamos apenas o exposto no Tópico I, no qual é trabalhado o eixo **estratégias e procedimentos de leitura** da BNCC. Temos como foco principal dirimir a baixa habilidade em leitura dos sujeitos participantes.

A seguir, apresentamos o quadro, descrevendo cada descritor utilizado nesta pesquisa:

Quadro 06 – Descrevendo os descritores – Tópico I

Descritores		Habilidades
D1	Localizar informações explícitas em um texto	Localizar informações de fácil identificação que esteja clara na superfície do texto. Como personagem, onde a ação acontece, etc.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Inferir o sentido de uma palavra a partir do próprio texto ou do seu conhecimento prévio.
D4	Inferir uma informação implícita	Inferir uma informação que não está na superfície do texto, mas que pode ser percebida a partir de pista presente no texto.
D6	Identificar o tema de um texto	Identificar o tema do texto é reconhecer qual assunto está sendo abordado no texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Distinguir fato de opinião é perceber quando a informação dada sobre o assunto é real ou expressa uma opinião pessoal sobre o assunto.

Fonte: autoria própria (2024)

Fiz uso desse tópico por acreditar, em minha concepção, que ele contém os elementos essenciais e básicos mais importantes, para que um aprendiz no início da aprendizagem de leitura comece a desenvolver sua competência leitora.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos que nos guiaram para a realização deste trabalho. A partir do problema observado, fomos instigados a buscar um caminho que nos fornecesse subsídio para desenvolvermos um projeto de competência leitora em alunos do 6º ano do ensino fundamental. Para atingir nossos propósitos, tornou-se necessário definir os seguintes aspectos: a abordagem investigativa utilizada, o método de pesquisa mais adequado, o cenário em que a pesquisa seria aplicada, o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa, o método de análise dos dados que seria utilizado, e a natureza das atividades a serem desenvolvidas.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia se configura como imprescindível para a realização de qualquer pesquisa, representando o conjunto de procedimentos estrategicamente empregados para obter possíveis respostas que impulsionaram a investigação. Em consonância com essas perspectivas, Minayo (2009, p.14), assim a define:

Entendemos por metodologia o caminho de pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Trata-se de um delineamento cuidadoso da caracterização e dos procedimentos mobilizados de acordo com o rigor científico, a fim de conferir a credibilidade de uma pesquisa.

Na visão do estudioso Thiollent (1986), o propósito da metodologia reside na análise das particularidades dos diversos métodos existentes, na avaliação de suas aptidões, potencialidades, restrições ou visões, e na crítica das suposições ou das implicações inerentes à sua aplicação. Para o autor, a metodologia transcende a mera apresentação de um percurso para a pesquisa, exercendo também um papel crucial na avaliação crítica dos métodos empregados ao longo do processo investigativo.

No desenvolvimento do trabalho, utilizamos uma abordagem qualiquantitativa, a fim de analisar os dados gerados. Considerando que essa abordagem atende aos nossos propósitos, acreditamos que teremos respostas mais esclarecedoras sobre os objetivos traçados. Assim, utilizamos a abordagem quantitativa nas atividades de avaliação. A atividade avaliativa tem como principal objetivo mensurar o desenvolvimento do objeto avaliado.

Em seguida utilizamos a abordagem qualitativa, com a finalidade de compreendermos, através das observações, os comportamentos dos alunos diante do nosso terceiro objetivo - a aplicação de oficinas de leituras. Diante disso, emerge a necessidade de integrar as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa. Conforme assinala Paiva (2019), essa integração metodológica emprega métodos qualitativos e quantitativos na produção de dados, que proporcionam uma compreensão mais aprofundada das ciências em análise. Desse modo, como demonstra a concepção da estudiosa, tem, por finalidade, não apenas quantificar, mas também interpretar os dados baseados nas teorias discutidas.

A abordagem quantitativa é usada para mensurar a ocorrência de determinados fenômenos, os quais ocorrem com mais regularidade e estão alheios à vontade do sujeito. Para Gil (2006), as pesquisas quantitativas são essencialmente utilizadas nas pesquisas experimentais e nos levantamentos de dados. Este tipo de pesquisa tem como principais vantagens possuir mais credibilidade e seus dados serem de difícil refutação. A utilização do método quantitativo em nossa pesquisa nos possibilitou aferir alguns dados e auxiliou no processo de interpretação dos resultados.

A abordagem qualitativa, por sua vez, tem como objeto de pesquisa os fenômenos sociais, considerados por Dilthey, citado por André (1995), como fenômenos complexos e dinâmicos, portanto, difíceis de quantificar. Só é possível de interpretar seus significados considerando os conteúdos das mensagens, e estes só terão sentido dentro de um contexto. Nesse sentido, Minayo (2009, p.21) salienta que

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O uso da abordagem qualitativa particulariza as situações, pois está intimamente ligada ao contexto em que os fatos ocorrem. Sua utilização em nossa pesquisa se faz necessária, porque, sendo a leitura um ato caracterizado por uma aquisição que varia de sujeito para sujeito, de acordo com o nível cognitivo de cada um, sua mensuração se torna impraticável, ou seja, apenas podemos classificá-la por critérios muitas vezes questionáveis.

Desse modo, optamos pelo uso em conjunto das abordagens qualitativa e quantitativa, a fim de desenvolver melhor a pesquisa, conforme a perspectiva de Minayo (2009, p. 22): “[...] quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riquezas de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”. O uso dessas abordagens de análise em nossa pesquisa advém da natureza dos dados levantados e dos objetivos pretendidos.

A pesquisa será de natureza aplicada do tipo **pesquisa-ação**. Nela se busca, entre outros aspectos, a resolução de um problema. De acordo com Paiva (2019, p. 73), “[...] a pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisados em conjunto com o pesquisador são os produtores diretos dos conhecimentos”. Por haver um relacionamento direto entre pesquisado e pesquisador, faz-se necessário observar um distanciamento para que o processo de aplicação da pesquisa siga os preceitos éticos, de imparcialidade e seriedade.

A pesquisa-ação tornou-se importante no meio acadêmico, principalmente nas pesquisas educacionais, porque procura transformar o contexto no qual está sendo aplicada, trazendo mudanças de comportamento tanto dos pesquisados, quanto dos pesquisadores. Para Barbier (2004, p. 17), “[...] a pesquisa-ação conduz a uma nova postura e uma nova inscrição do pesquisador na sociedade, pelo reconhecimento de uma competência [...]”. O estudioso acredita que esse tipo de pesquisa pode ser considerado como transpessoal, por potencializar o desenvolvimento humano nos participantes.

Como a pesquisa-ação é realizada mediante a ação conjunta de pesquisador e pesquisado, tendo o pesquisador como mediador, conforme André (1995, p. 33): “[...] muitas das vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção”. Em consonância com as análises conceituais apresentadas, direcionamos nossa escolha metodológica para a implementação de ações mediadoras, de natureza intervencionista. Essa decisão se justifica pelo fato de que, conforme elucida a pesquisadora, “[...], a pesquisa-ação invariavelmente compreende um plano de ação, o que se fundamenta em objetivos claros, em um processo contínuo de acompanhamento e controle da ação planejada, e no registro simultâneo desse processo” (André, 1995, p. 33).

Desta forma, podemos observar que a pesquisa-ação foi relevante para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois além da interação pesquisador e pesquisado, houve todo um processo para a consolidação da pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O processamento dos dados é uma das etapas mais importantes em uma pesquisa. O primeiro passo para isso foi a revisão bibliográfica que consiste em uma revisão sobre o que já foi escrito sobre o assunto abordado na pesquisa. Esse método também é chamado de revisão sistemática. Segundo as estudiosas Cavalcante e Oliveira (2020, p. 87), “[...] essa modalidade de pesquisa caracteriza-se pela síntese rigorosa de grande quantidade de estudos primários que tratam do mesmo objeto”. Partindo desse pressuposto, nossa pesquisa

intitulada: “Competência leitora: uma análise a partir dos descritores de língua portuguesa (tópico I) no 6º ano do ensino fundamental”, buscou por diversos trabalhos, teorias e concepções que tratavam das estratégias para a aprendizagem da leitura, tais como: Soares (2022), Kleiman (2016), Solé (2014), entre outros.

A revisão bibliográfica é parte importante no trabalho de pesquisa; é essencial para a fundamentação teórica. Precisa-se conhecer o que já foi escrito sobre o assunto. Esse tipo de análise contribui para responder os questionamentos levantados no início da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, foi necessária a aplicação de alguns instrumentos para a obtenção dos dados. Assim, os dados deste estudo foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: **observação participante** durante a aplicação da pesquisa; **duas rodas de conversa**, sendo a primeira realizada com os pais para a apresentação da pesquisa, com duração de uma hora aula de cinquenta minutos; a segunda com os alunos, momento em que foi apresentada a pesquisa, sua importância para o grupo e a comunidade, com duração de uma aula; **duas avaliações diagnósticas**: uma inicial com uma hora aula de cinquenta minutos e uma avaliação final com a duração de uma hora aula de cinquenta minutos; **cinco oficinas de leituras**, nas quais foram trabalhadas os DLP, tópico I, com duração três horas-aula de 50 minutos cada oficina.

A seguir, discorreremos sobre cada um desses instrumentos mobilizados.

3.2.1 Observação dos participantes

Por se tratar de uma pesquisa que utilizou como uma das abordagens metodológicas, a qualitativa, na qual existe o ambiente natural como sua fonte de pesquisa, e o pesquisador deve estar inserido no contexto, a observação participante é imprescindível. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “[...], a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”. Todas as situações ocorridas no local pesquisado consistem em fonte de análise e devem ser registradas. Como o comportamento pessoal do participante, as interações verbais e não verbais entre os alunos e o mediador.

Essas observações foram realizadas utilizando os seguintes instrumentos de dados: as rodas de conversa, as avaliações diagnósticas e as oficinas, que ocorreram em um período de oito semanas: de 08 de outubro a 28 de novembro de 2024. Ao longo desse processo, foram registradas, em um diário de campo, informações que a professora-pesquisadora considerou relevantes, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

3.2.2 Roda de conversa

A roda de conversa no ambiente escolar não é nova e contempla vários objetivos. Trata-se de uma proposta sistematizada por Cecília Warschauer (2017), que se tornou um importante instrumento de pesquisa, auxiliando o professor nas tomadas de decisões ao elaborar projetos e planos de ação nas suas intervenções em sala de aula. No âmbito da pesquisa, a roda de conversa se configura mais um recurso para o levantamento de dados e, dentre todos os procedimentos utilizados, talvez se destaque como o mais democrático, uma vez que coloca o pesquisador no mesmo nível do pesquisado, já que ele se insere na conversa e participa dela. Para Warschauer, a roda de conversa é muito importante, isso porque:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...] (Warschauer *apud* Moura e Lima, 2014, p. 99).

Além de todos esses benefícios elencados pela pesquisadora, a roda de conversa permite também a oportunidade de aprenderem em conjunto.

Portanto, a Roda de conversa consiste em um encontro entre pessoas que, em geral, têm os mesmos interesses, seja para conversas amenas ou soluções de conflitos. No âmbito da educação, é um ótimo instrumento para obter informações sobre problemas existentes e ideias de como resolvê-los ou amenizá-los.

3.2.3 Avaliações diagnósticas

As avaliações, apesar de contestadas, tornam-se um poderoso e relevante instrumento para demonstrar não só ao professor, mas também ao aluno o tamanho do percurso que ele percorreu e o quanto ainda falta percorrer.

A avaliação diagnóstica, também indicada inicial, desempenha um papel fundamental ao fornecer ao professor um panorama do conhecimento preexistente dos alunos. Solé (2014, p. 164) a define como "[...], aquilo que nos possibilita identificar o conhecimento prévio com o qual o aluno se aproximará de uma situação de leitura e deduzir suas habilidades potenciais e dificuldades em relação ao que ensinaremos". Esta informação é essencial para a elaboração de uma intervenção pedagógica eficaz, que auxilie os alunos a avançar e alargue os seus conhecimentos, sendo crucial que tal intervenção se origine do que os estudantes já dominam.

A avaliação diagnóstica ou inicial é aquela que fornece ao professor um panorama do que o aluno já sabe. Solé (2014, p. 164) define como: “[...] aquela que nos permite conhecer o

conhecimento prévio com que o aluno vai abordar uma situação de leitura e inferir o que poderá ou não fazer com o que nos propomos a lhe ensinar”. Essa informação é essencial para que nós possamos preparar uma intervenção que os ajude a prosseguir e alargar seus conhecimentos, o importante é que essa intervenção se origine do que os estudantes já dominam.

A avaliação final assume um papel importante na validação do processo de intervenção. É ela que vai mostrar se o aluno avançou de onde estava ou não, a partir de análise comparativa com a avaliação inicial. Essas avaliações geralmente trazem informações que poderão ser validadas ou não. Sempre bom lembrar que a avaliação não deve ser utilizada como um fim, mas como um meio para orientar o professor em sua função de mediador.

3.2.4 Oficinas de leituras

Em linhas gerais, oficina é o local onde se consertam coisas, objetos quebrados. Se na oficina de coisas concretas, temos os objetos quebrados e as ferramentas para o conserto, como isso pode acontecer com algo tão abstrato como a leitura? Nas práticas de leitura, as oficinas se apresentam como uma atividade lúdica. Na perspectiva dos pesquisadores Sousa e Araújo (2020, p. 11), a oficina se configura como um ambiente propício para a integração das dimensões “[...] do pensar, do sentir e do agir. Essa proposta deve proporcionar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos”. É nesse espaço onde se pretende “consertar” a incompletude do domínio do texto pelo aluno. Os pesquisadores ainda reforçam que nas oficinas são onde se realizam experiências socializadoras.

Na oficina de leitura, o objeto a ser utilizado são os textos, já as ferramentas que serão utilizadas são as estratégias de leitura. São essas estratégias que irão auxiliar nessa incompletude do domínio do texto pelos estudantes. Não basta apenas conhecer as estratégias, é necessária uma metodologia que favoreça a excursão desse trabalho. Inicialmente, escolher uma diversidade de texto. Depois, organizar a disposição das carteiras em sala de aula e utilizar várias formas de agrupamento dos alunos: dupla, trio, quádruplos. Em sequência, distribuir fichas e textos dos gêneros em estudos. Esse tipo de atividade pode despertar e motivar os alunos a participarem das atividades, pois eles também passam a se sentir sujeito da sua aprendizagem.

3.3 PERFIL DO LOCAL

A pesquisa foi desenvolvida na escola E.M.E.F. Deputado Egídio Madruga, localizada na Rua Jornal o Combate S/N – Marcos Moura – Santa Rita, PB. A escola funciona no turno matutino, com oito turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental anos Finais, com média de 35 alunos por turma. No turno vespertino, com turmas do 1º ao 5º ano, Fundamental Anos Iniciais. Ela situa-se na zona urbana daquele município, em um bairro de periferia. Servindo ao público formado por moradores do seu entorno, a comunidade em que está inserida vive uma realidade de grande vulnerabilidade social, agravada pelos índices de violência, tráfico de drogas, dentre outras problemáticas. A população, em sua maioria, sobrevive precariamente em subempregos, como catadores de materiais recicláveis, empregadas domésticas, trabalho temporário sem registro formal, tendo como principal fonte os auxílios dos programas sociais do Governo Federal.

O espaço físico da escola é parcialmente adequado para a atividade educacional, contando com oito salas de aula, quatro banheiros masculinos e quatro femininos, além de sala de direção, supervisão, secretaria, sala dos professores, uma biblioteca, uma sala de informática, ambas pouco utilizadas por falta de pessoal qualificado. A escola conta, ainda, com um anfiteatro, onde são realizados os eventos, dois banheiros adaptados para pessoas com deficiências, rampas de acesso para cadeirantes e corredores largos, cozinha ampla e almoxarifado. Não existe refeitório, os alunos lancham em pé ou dentro das salas.

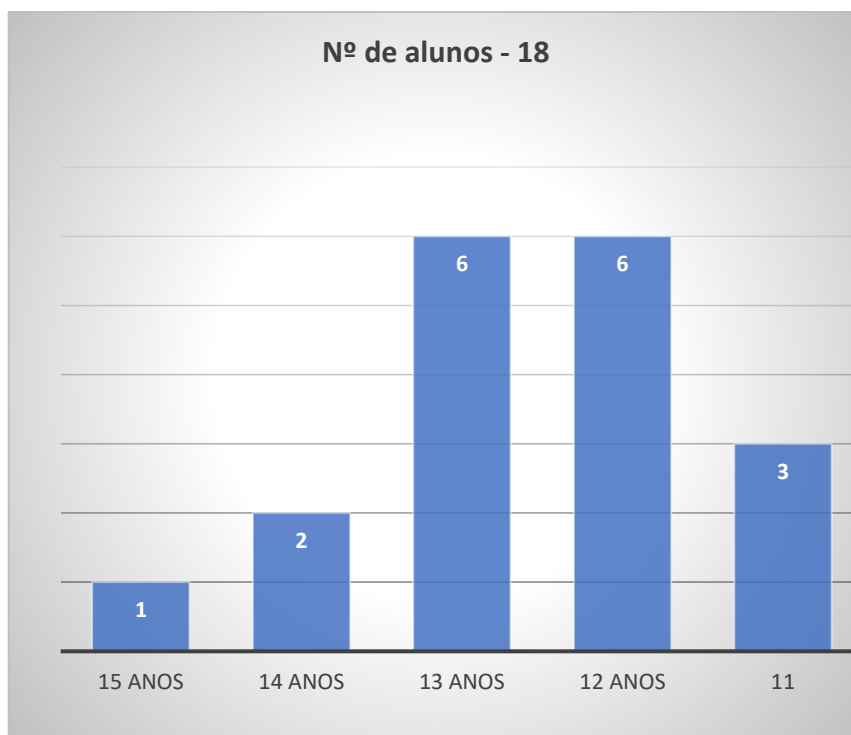
3.4 COLABORADORES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, composta por 36 aluno/as (sendo 23 meninos e 13 meninas) com média de idade de 13 anos. Portanto, alunos que se encontram fora da faixa etária indicada para ano/série, que é de 11 anos. Destes alunos, seis são repetentes (quatro meninos e duas meninas). Dentre os fatores que corroboram para a problemática da pesquisa - o baixo nível de leitura - encontram-se os seguintes: acesso tardio à escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, baixa frequência e desmotivação pelos estudos.

Essa desmotivação acontece por vários motivos, entre eles, alguns serem maiores de quinze anos, isso faz com que se sintam deslocados em meio a crianças; a necessidade de trabalho para colaborar na renda familiar – o que provoca a infrequência escolar, conforme observado durante a pesquisa, visto que entre os participantes, três alunos já trabalhavam no

comércio e algumas estudantes realizarem atividades laborais sem remuneração, em decorrência de ficarem em casa cuidando dos irmãos menores para as mães trabalharem.

Gráfico 01 – Faixa etária



Fonte: autoria própria (2025).

O gráfico demonstra de forma sucinta o perfil etário dos alunos. Importante salientar que dos 18 alunos participantes da pesquisa 07 são meninas e 11 meninos. Esses dados servem para comprovar que os meninos são mais propensos a repetir de ano/série do que as meninas. A pesquisa foi desenvolvida com todos os alunos, porém, a nível de análise utilizou-se apenas 18, aqueles que tiveram autorização dos pais formalizada, tornando a pesquisa mais imparcial, pois a pesquisadora não teve poder de escolha.

3.5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Buscando dinamizar a compreensão dos futuros leitores de como se desenvolveram as intervenções pedagógicas, exibiremos a seguir os instrumentos geradores dos dados

Quadro 07- Etapas das intervenções

INSTRUMENTOS	AÇÕES
Duas rodas de conversas	Com os responsáveis
	Com os participantes
Duas avaliações diagnósticas	Uma no início
	Uma no final
Cinco oficinas	I - Oficina (D1)
	II - Oficina (D3)
	III - Oficina (D4)
	IV – Oficina (D6)
	V – Oficina (D14)

Fonte: autoria própria (2025).

3.5.1 Intervenção - Roda de conversa com os responsáveis

No primeiro encontro, conduzimos um diálogo com os pais e ou responsáveis dos alunos da turma do 6º ano turma B, envolvidos na pesquisa. Dos trinta e seis alunos matriculados compareceram 14 pais. A baixa participação justifica-se por ocorrer pela manhã e em dia útil, e a maioria dos responsáveis se encontrarem trabalhando.

As cadeiras foram dispostas em círculos. Depois de se acomodarem, apresentamos o motivo do encontro, que consistiu em pedir a autorização para que seus filhos participassem de uma pesquisa universitária. Apresentamos os riscos e os benefícios que a pesquisa poderia trazer para seus filhos enquanto colaboradores. Falamos também sobre a importância da leitura para os alunos e a população como o todo, em mundo dominado pelo poder das palavras. Depois da nossa apresentação, abriu-se um espaço para que pais e/ou responsáveis fizessem suas observações. No decorrer da conversa, as ações e situações foram observadas e registradas através de anotações, e o encontro foi registrado em fotografia com a utilização do celular para subsidiar nossa geração de dados.

Perguntados se tinham alguma dúvida, responderam que não. Então, pedimos que tecessem algum comentário sobre a participação dos filhos na pesquisa. Obtivemos como resposta que consideravam importante esse tipo de ação acontecer na escola: “tudo que for para ajudar e melhorar o estudo do meu filho eu aceito”, “eu não sei ler, e tudo que vier para ajudar

meu filho é bom”. Logo, em seguida, foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE. Todos que compareceram assinaram. Essa roda de conversa teve por objetivos:

- Reunir os responsáveis em um grande círculo para as boas-vindas e apresentação da pesquisa;
- Demonstrar a importância da leitura na vida das pessoas no processo comunicativo e sua função social.

Tempo de duração: 01 aula de 50 minutos.

Material utilizado: papel impresso e celular.

A roda de conversa com os pais aconteceu de forma tranquila. Alguns se surpreenderam quanto ao assunto do convite, visto que, geralmente, quando são convidados é para ouvir queixas dos filhos. Os que assinaram, sentiram-se privilegiados, pois conhecem as limitações que os filhos enfrentam em relação à habilidade de leitura e concordam com qualquer ação que venha trazer melhorias para os seus filhos.

3.5.2 Intervenção – Roda de conversa com os alunos

Dando prosseguimento a nossa roda de conversa, agora voltada apenas para os alunos, iniciamos com a formação do círculo para melhor condução da conversa. Em seguida, foi apresentado um texto de boas-vindas, o poema “Aula de leitura”, do escritor Ricardo Azevedo. A leitura do texto teve como objetivo apresentar aos alunos o que se entende por leitura. Logo depois, foi feito um debate sobre o texto. Em seguida, apresentamos os demais gêneros textuais que seriam trabalhados durante as oficinas: textos legislativo, crônica, anúncios publicitários, poemas, tirinha, contos e notícia. Durante a conversa, foram apresentados os objetivos da pesquisa seus riscos e benefícios. Além de fazermos um debate sobre a importância da leitura.

Terminada a conversa os alunos foram convidados a assinarem o Termo de Assentimento Livre Esclarecido TALE. Dos 36 matriculados na turma, apenas trinta e dois assinaram, quatro faltaram e procurados depois não mostraram interesse em participar. Nesse momento, também ocorreu o trabalho de observação e registro das opiniões dos alunos para a coleta de dados através de registro escrito e fotográfico. O tempo dedicado a essa atividade foi de uma hora aula de 50 minutos. A roda de conversa com os alunos objetivava:

- Reunir os alunos em círculos para uma maior interação entre pesquisadora e pesquisados e entre os próprios participantes;
- Apresentar um texto de boas-vindas do gênero poema;
- Ler e debater com os alunos provocações do texto observando a importância da leitura.

Tempo de duração: 01 aula de 50 minutos.

Material utilizado: papel impresso e celular.

A roda de conversa com os alunos aconteceu, inicialmente, com muita agitação, pois não é comum sentar em círculo, depois foram se acalmando e conseguimos desenvolver a conversa de forma tranquila. Durante a conversa, foram apresentados os objetivos da pesquisa seus riscos e benefícios. Além de fazermos um debate sobre a importância da leitura. No momento foi lido o poema “Aula de leitura” de Ricardo Azevedo. Por timidez, poucos alunos comentaram sobre a perspectiva de participar de uma pesquisa, outros se mostraram curiosos, pois, para eles, pesquisa são aquelas realizadas em laboratórios cheios de vidros e fumaças.

3.5.3 Avaliação diagnóstica inicial e final

Foram aplicadas atividades de avaliação diagnóstica no início da pesquisa, com o intuito de averiguar o nível de habilidades de leitura desenvolvidas pelos pesquisados em sua trajetória escolar até aquele momento; e outra no final das intervenções para fazer uma análise comparativa quanto às práticas de leitura durante o período de aplicação das oficinas. Em ambas, foram utilizados os gêneros textuais. Na primeira, texto legislativo, pertencente ao campo de atuação na vida pública, tais como: textos legais/normativos, propositivos e reivindicatório; e anúncio. Na segunda avaliação, utilizamos um texto do gênero crônica. Ambas as atividades contaram com dez 08 questões objetivas nos moldes das avaliações utilizadas pelo SAEB e duas questões subjetivas com o propósito de avaliar o raciocínio lógico do estudante na compreensão e interpretação de uma questão.

A avaliação diagnóstica inicial se fazia necessária, pois, a partir dela e dos resultados obtidos, poderíamos definir as melhores formas de intervenção, como salienta Luckesi: “[...], ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu”. Com dados levantados, podemos ter uma visão mais acurada do real percentual de domínio da leitura desenvolvido pelos alunos até

o momento. Do quanto e quais descritores eles já haviam apreendidos e quais precisavam progredir. Para essa observação, utilizamos um texto pertencente ao gênero textual legislativo e um anúncio publicitário.

Objetivos:

- Avaliar o desenvolvimento dos alunos quanto ao nível de compreensão leitora, de acordo com os descritores de LP Tópico I;
- Analisar o desempenho dos alunos quanto ao nível de domínio cognitivo dos descritores de LP Tópico I.

Tempo de duração: 01 aula de 50 min.

Material utilizado: papel impresso e celular.

A avaliação final foi realizada com o propósito de fazer uma análise comparativa com a avaliação inicial para confirmação ou rejeição dos avanços dos alunos quanto ao domínio da competência leitora. Para isso, usamos um texto do gênero textual crônica.

Objetivos:

- Analisar o desempenho dos alunos quanto ao nível de domínio cognitivo dos descritores de LP Tópico I;
- Fazer uma análise comparativa entre a avaliação inicial e a avaliação final para averiguar o desempenho dos alunos quanto ao domínio da compreensão leitora, de acordo com os propostos nos objetivos.

Tempo de duração: 01 aula de 50 min.

Material utilizado: papel impresso e celular

3.5.4 Oficina de leitura

Logo após os resultados colhidos junto à atividade diagnóstica inicial, começamos a implantação das oficinas, a fim de intermediar o desenvolvimento das habilidades deficitárias. Para Ribeiro e Ferreira (2001, p. 10), “[...] a oficina pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades”. Nas oficinas, devido seu caráter prático, os alunos aprendem desempenhando um

papel ativo, enquanto protagonista do processo. Esse tipo de atividade se mostra muito eficaz, pois percebemos que os participantes ficam mais motivados por se sentirem empoderados, sendo o sujeito e não mero objeto do seu aprendizado.

Para o desenvolvimento das oficinas, foram escolhidos textos pertencentes a vários gêneros textuais, como gênero legislativo, pertencente ao campo de atuação na vida pública, tais como: textos legais/normativos, propositivos e reivindicatório; contos, crônicas, poemas, tirinhas e anúncio publicitário. Com o intuito de privilegiar o conhecimento prévio dos alunos e alargar esse repertório, optamos em trabalhar assuntos que envolvesse a mesma temática, assim escolhemos como tema o direito das crianças, para os levar a refletir sobre seu lugar no mundo, o que eles já possuem e o que ainda falta conquistar.

3.5.4.1 Primeira Oficina de leitura – D1

Quadro 08 – Plano de aula da primeira oficina

Descritor D1	Localizar informações explícitas em um texto.
Conteúdo	Gênero textual – crônica: De quem são os meninos de rua.
Objetivos	• Fazer uma leitura do texto silenciosa e oralmente. • Reconhecer palavras do seu vocabulário. • Levar o aluno a localizar informações explícitas no texto.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador de quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão, e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	Fonte: https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/08/cronica-de-quem-sao-os-meninos-de-rua.html. Fonte: Livro – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 7º ano – Ensino Fundamental – IBEP p. 254/255. Acesso em: 08/08/24 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Fonte: Autoria própria (2025)

➤ Apresentação do gênero

Explicar e conceituar o gênero crônica. A palavra crônica deriva do grego *cronos*, que significa tempo. A crônica é um gênero textual que remete a um tempo de memórias, relata fatos do dia a dia com linguagem simples.

➤ Predição (motivação para a leitura)

Antes da leitura, como forma de motivá-los e exercitar seus conhecimentos prévios, fizemos alguns questionamentos sobre o assunto do texto. Quem você considera como menino de rua? Você conhece alguém que vive nesta situação? Como você imagina a vida de crianças que vivem esta situação? Em seguida, foi dado um tempo para que façam uma leitura silenciosa. Logo depois, foram feitos novos questionamentos: tem dificuldade de entender o texto? Quais palavras dificultaram a compreensão? Por fim, fizeram uma leitura oral compartilhada da Crônica.

3.5.4.2 Segunda Oficina de leitura – D3

Quadro 09 – Plano de aula da segunda oficina

Descritor D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Objetivos	• Reconhecer os diversos sentidos que uma palavra pode ter. • Relacionar duas palavras a partir de seus sentidos. • Fazer uma leitura silenciosa e oralmente do texto. • Reconhecer palavras do seu vocabulário. • Levar o aluno a reconhecer o sentido de uma palavra por meio de opções dadas.
Conteúdo	Conceito de sinônimo e antônimo. Gênero textual – Poema: <i>Pontinho de vista</i> , de Pedro Bandeira.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador de quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão, e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	Fonte: Pontinho de Vista . Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/pedro-bandeira-pontinho-de-vista/ . Acesso em: 06 abr. 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018.

Fonte: Autoria própria (2025)

➤ Roteiro do conteúdo

Convidamos os alunos a citarem e apresentarem outras palavras que tivessem o mesmo sentido de bonito e boa. Utilizamos essas palavras por fazerem parte do seu contexto e estarem muito presentes em seu dia a dia. Quantas vezes não somos convidados a expressar nossa opinião sobre a beleza ou o sabor de algo? Em seguida, apresentamos o conceito de sinônimo

e mostramos que as palavras também têm sentidos contrários. Por fim, pedimos que eles apresentassem o contrário das palavras modelos supracitadas.

➤ **Apresentação do gênero**

O poema é um dos textos de maior utilização em sala de aula, por ser de fácil leitura no que tange a decodificação e pela sua extensão, visto que a maioria são textos curtos. Possui ritmo e musicalidade na leitura pelo uso dos recursos expressivos como as rimas e as onomatopeias. Porém, não podemos deixar nos enganar, pois os mesmos são muito ricos em temática e às vezes de difícil compreensão, exigindo do leitor uma boa ativação cognitiva.

➤ **Predição (motivação para a leitura)**

Antes da leitura, instigamos os alunos a expressassem sua opinião sobre “O que é um ponto de vista?”, “Vocês já expressaram seus pontos de vista em algum momento?”, “Em que momento?”, “Por que expressaram seus pontos de vista?”. Explicamos que ponto de vista é expressar uma opinião sobre determinado assunto e que eles já fazem isso em seu dia a dia, quando não aceitam determinadas regras, por exemplo, seja em casa ou na escola. Após a leitura do poema, foi feita uma relação do que foi debatido antes e o que foi observado depois da leitura.

3.5.4.3 Terceira Oficina de leitura – D4

Quadro 10 – Plano de aula da terceira oficina

Descritor D4	Inferir uma informação implícita.
Objetivos	• Apreender os sentidos globais do texto. • Inferir efeitos de sentido de uma palavra ou expressão. • Perceber uma informação implícita, ou seja, oculta no texto. • Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.
Conteúdo	Gênero textual – Poema: <i>O direito da criança segundo Ruth Rocha.</i>
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador para quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	ROCHA, Ruth. O direito das crianças segundo Ruth Rocha . Ilustração de Ricardo Rocha. São Paulo: Companhia das letras. 2002. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018.

Fonte: Autoria própria (2025)

➤ **Apresentação do gênero**

Como já vimos, na oficina passada, o poema é um dos gêneros textuais mais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, por proporcionar prática de leitura de texto curto, favorecendo a decodificação e a compreensão de seus recursos expressivos e da linguagem poética, ativando conhecimentos prévios e ampliando o repertório linguístico.

➤ **Predição - (motivação para a leitura)**

Antes de entregarmos o texto aos alunos, procuramos motivá-los a falarem sobre leis, normas, regras, direitos e deveres. Discorremos sobre alguns tipos de leis que orientam nossas vidas em sociedade, seja em casa, na escola, na comunidade, na sociedade em geral. Os alunos foram incentivados a citar algumas regras que devem ser cumpridas em casa, na escola. Em seguida, foi feita a leitura do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Depois apresentamos o poema “O direito da criança”, segundo Ruth Rocha.

3.5.4.4 Quarta oficina de leitura – D6

Quadro 11 – Plano de aula da quarta oficina

Descritor D6	Identificar o tema de um texto.
Objetivos	Apreender os sentidos globais do texto. Inferir efeitos de sentido de uma palavra ou expressão. Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social. Levar o aluno a perceber as situações de preconceito nas sutilezas do dia a dia.
Conteúdo	Gênero textual – Tirinha: Armandinho de Alexandre Beck.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador de quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	ARMANDINHO. Tirinhas. Disponível em: https://www.google.com/search?q=tirinha+de+armandinho&scaf . Acesso em: 06 abr. 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Fonte: da autora (2025)

➤ **Apresentação do gênero**

Para início de conversa, apresentamos o gênero tirinha como um texto misto por apresentar palavras e imagem, e que o mesmo tem por objetivo mostrar a realidade, cenas do cotidiano de forma lúdica, buscando conscientizar o leitor sobre problemas enfrentados por todos nós nas mais diversas situações. Trabalhando temas voltados à conscientização de problemas sociais, políticos, raciais, econômicos, ambientais e etc.

➤ **Predição (motivação para a leitura)**

Depois de entregar o material contendo a atividade, pedimos que observassem as imagens e relatassem o que estavam vendo a partir de uma leitura verbal e não verbal, utilizando o discurso oral. Depois, leram a parte escrita e fizeram a relação do texto verbal e não verbal e pedimos que levantassem algumas hipóteses como: no primeiro quadrinho, como a imagem se relaciona com o verbal “socialmente iguais”? Qual a relação do texto verbal com a imagem no segundo quadrinho? Como podemos interpretar a imagem do terceiro quadrinho? Após ouvir as respostas dos alunos, foram convidados a responder as questões propostas.

3.5.4.5 Quinta oficina de leitura – D14

Quadro 12 – Plano de aula da quinta oficina

Descritor D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Objetivos	• Apreender os sentidos globais do texto. • Diferenciar um fato real expresso pela notícia da opinião emitida pelo autor do texto. • Participar das discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.
Conteúdo	Texto jornalístico-informativo: Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador de quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	Fonte: https://livedetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/mais-uma-vitima-do-trabalho-infantil-menino-de-12-anos-morre-soterrado-em-obra-no-ceara-2/ Acesso em: 06/04/2024 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Fonte: autoria própria (2025)

➤ **Apresentação do gênero**

O gênero jornalístico midiático (notícia) é um texto que trabalha com fatos reais, de relevância social, com escrita de forma narrativa, usa linguagem objetiva, impessoal e de fácil compreensão. Está estruturado em: título, subtítulo, *lide* (primeiro parágrafo), informação secundária e detalhes.

➤ **Predição (motivação para a leitura)**

Antes de entregarmos o texto aos alunos, iniciamos uma conversa sobre o gênero notícia. Apresentamos a estrutura do gênero. Incentivamos os alunos a exercitar seus conhecimentos prévios com perguntas como: conhecem um jornal? Costumam ler ou assistir jornal? Por quê? Para quê? Qual tipo de notícia chama mais atenção? E o porquê? A partir do conhecimento prévio, pedimos que eles fizessem algumas considerações sobre o que será abordado no texto, a partir do título. O que aconteceu com o menino? Que tipo de trabalho ele estava fazendo? Por que ele resolveu trabalhar? Em seguida foi entregue o texto.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Por estar ancorada em uma abordagem quali-quantitativa, e de natureza aplicada e intervencionista, inserida no método de pesquisa-ação, a análise dos dados será feita a partir do **método análise de conteúdo**. Para Minayo (2004, p. 199), “[...] o termo significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”. Esse método mostrou-se necessário por agregar no desenvolvimento da análise todas as situações ocorridas no contexto da aplicação da pesquisa.

Bardin (2016) organiza a análise do conteúdo em três polos: a) **a pré-análise** – tem por objetivo a organização do material coletado; b) **a exploração do material** – nesta fase, faz-se a análise sistemática do material coletado; c) por fim, o **tratamento dos resultados obtidos** – nesta fase, faz-se a validação do material a ser analisado. É nesse terceiro polo que ocorre a inferência e a interpretação das informações colhidas.

Depois de realizada a geração de dados, prosseguimos com as análises, considerando a participação dos sujeitos nas atividades propostas, a partir das observações do empenho e interesse. Foram feitas anotações dos eventos ocorridos, análise e comparação dos dados obtidos por meio da aplicação de duas avaliações diagnósticas (uma no início da pesquisa, outra

no final), com a perspectiva de confirmarmos se houve progresso ou não dos pesquisados. Nesse sentido, nossa análise se pautou pela perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 45), para quem “[...] a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”.

Nesse processo analítico, os descritores referentes à competência leitora, mais especificamente os que constituem o Tópico I, foram mobilizados, tanto na produção da intervenção quanto na interpretação dos dados. São eles:

Quadro 13 – Categoria de análise: descritores – Tópico I

Descritores	
D1	Localizar informações explícitas em um texto
D3	Inferir o sentido de um texto
D4	Inferir uma informação implícita
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Fonte: autoria própria (2024)

Por ter como principal objetivo da pesquisa o desenvolvimento da competência leitora dos participantes, esse tópico dos descritores se apresenta como o mais adequado para que o aluno mobilize suas habilidades de leitura, porque nesse tópico a leitura vai ocorrer por níveis ou camadas - o da leitura superficial e o das inferências, como asseveram Ferrarezi JR e Carvalho (2017).

4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos, de acordo com a ordem cronológica da aplicação, o relato descritivo-analítico dos dados gerados por meio das avaliações diagnósticas e das oficinas de leitura com foco na competência leitora, relativos aos descritores do SAEB.

4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

1ª - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

TEXTO – 1

Leia o texto com os Artigos do 1º ao 5º sobre direitos da criança e do adolescente e responda às questões que seguem:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Título I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

[...]

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à **vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.**

[...]

Art. 5º **Nenhuma criança ou adolescente** será objeto de qualquer forma de **negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

QUESTÕES

01 - (D1) – De acordo com o Art. 2º é considerado criança:

- a) Menores de sete anos
- b) Menores de treze anos
- c) Menores de doze anos
- d) Menores de dezoito anos

02 - (D1) – Que outra faixa etária pode se beneficiar das leis dispostas no ECA?

03 - (D3) – “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público ASSEGURAR, [...]”. A palavra destacada pode ser trocada por:

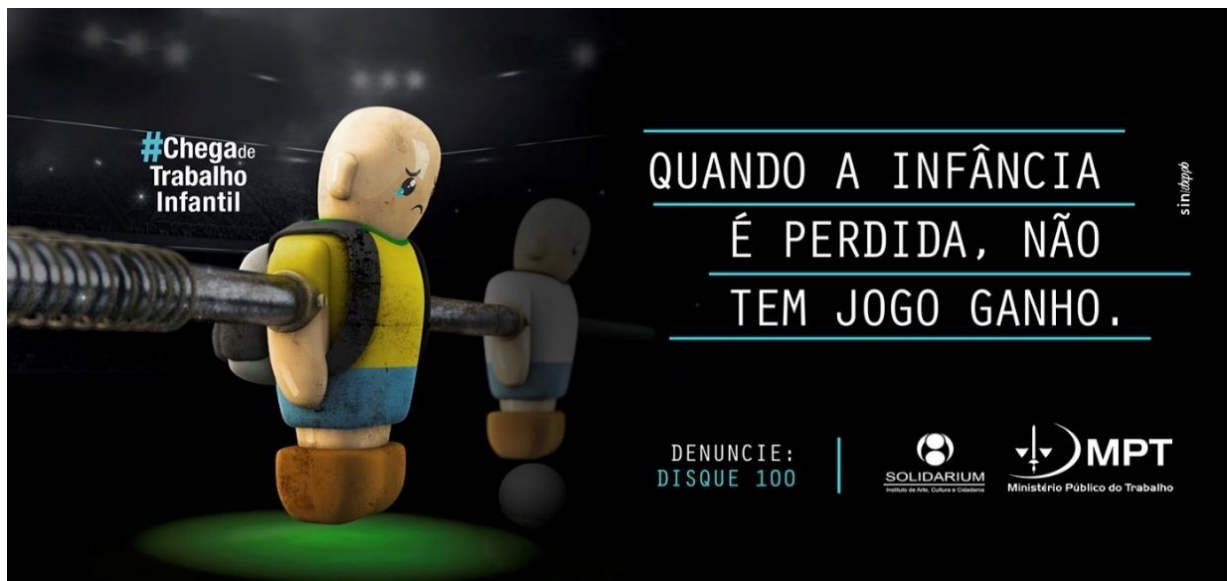
- a) Desmentir
- b) Soltar
- c) Localizar
- d) Garantir

04 – (D3) – “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, **discriminação**,”. A palavra destacada tem o mesmo sentido de:

- a) Preconceito
- b) Preceito
- c) Desilusão
- d) Acusação

TEXTO 02

Faça uma leitura verbal e não verbal do anúncio para responder às questões abaixo:



Fonte: <https://www.fundacaoterra.org.br/noticias/apoio-a-campanha-de-conscientizacao-contr-o-trabalho-infantil>

05 - (D4) – Qual o significado da expressão: “Quando a **infância é perdida**”

- a) Foi esquecida em algum lugar
- b) Foi enterrada por descuido
- c) O trabalho infantil destrói a infância
- d) O jogo de pebolim engana a infância

06 – (D4) – Quais direitos estão sendo negados às crianças no anúncio? Cite ao menos três.

07 - (D4) – Pode-se inferir que o uso da cor preta no anúncio foi usada para:

- a) Chamar a atenção ao trabalho infantil
- b) O luto pelas crianças desaparecidas
- c) Dá mais visibilidade ao texto escrito
- d) A cor preta é a mais bonita

08 - (D6) – O tema desse anúncio é:

- a) Vender o jogo pebolim
- b) Anunciar crianças perdidas
- c) A exploração de crianças e adolescentes
- d) Anunciar um jogo do Brasil

09 - (D6) – Pode-se deduzir que este texto:

- a) Conscientiza sobre o trabalho infantil
- b) Criança explorada no futebol
- c) Que este jogo é proibido para criança
- d) Como se ganha no pebolim

10 – (D14) – O trecho: “Quando a infância é perdida não tem jogo ganho” é:

- a) Uma opinião
- b) Uma sugestão
- c) Uma declaração
- d) Uma suposição

Apresenta o seguinte gabarito:

01(D1)	02 (D1) Subj.	03 (D3)	04 (D3)	04 (D4)	05 (D4) Subj.	07 (D4)	08 (D6)	09 (D6)	10 (D14)
C		D	A	C		C	C	A	A

Gabarito da questão 02 – relativa ao descritor (D1)

R.: A resposta esperada seria “pessoas de até 21 anos”.

Gabarito da questão 06 – relativa ao descritor (D4)

R.: Resposta com várias possibilidades, disposta no artigo 4º.

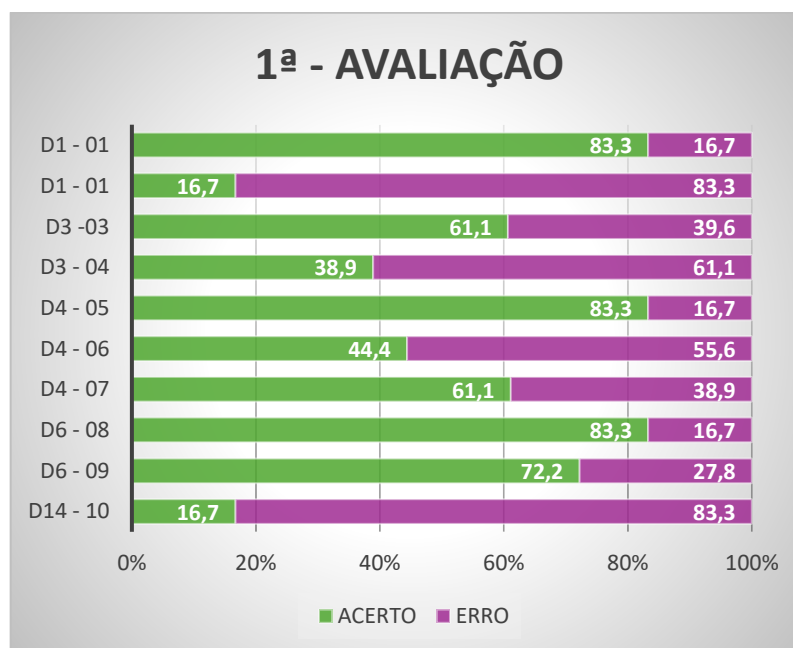
A aplicação da primeira avaliação diagnóstica ocorreu na turma do 6º ano B da EMEF Deputado Egídio Madruga, a qual é composta de 36 alunos. Na ocasião participaram 32 alunos, 04 alunos faltaram. No processo de análise dos dados se levou em consideração apenas 18 participantes. Seguindo os critérios de inclusão sugeridos pelo Conselho de Ética, entre eles a autorização assinada pelos responsáveis dos participantes. Assim, contabilizou-se apenas aqueles que participaram efetivamente das oficinas e avaliações, e que tiveram a permissão por escrito dos responsáveis.

A aplicação ocorreu de acordo com o que havia sido planejado. Os alunos já estavam conscientes de como ocorreria a pesquisa. A avaliação foi composta por dois textos: o primeiro texto pertencente ao gênero legislativo (atuação na vida pública), um trecho do ECA contendo os artigos 1º, 2º, 4º e 5º, a partir do qual foram elaboradas 04 questões, duas do descritor D1 (Localizar uma informação explícita em um texto), sendo uma questão objetiva e outra subjetiva e outras duas do descritor D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), ambas objetivas.

O segundo texto, pertencente ao gênero anúncio publicitário, mostra um cartaz com a imagem de um jogo, o pebolim (ou totó como é mais conhecido). Nele um dos jogadores é uma criança vestindo uma camisa da seleção brasileira e com uma mochila nas costas, subentendendo que seria um estudante. Ele está de cabeça baixa e olhar triste, junto ao texto: “Quando a infância é perdida não tem jogo ganho”. O panfleto é uma campanha do Ministério Público do Trabalho (MPT) contra o trabalho infantil, por meio do qual foram elaboradas 06 questões: duas do descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), sendo uma objetiva e outra subjetiva; duas questões relacionadas ao descritor D6 (Identificar o tema principal do texto) ambas objetivas; e duas questões de compreensão objetiva relacionada ao descritor D14 (Distinguir um fato de uma opinião sobre esse fato).

O desempenho dos participantes pode ser melhor percebido no seguinte gráfico:

Gráfico 02- Desempenho dos alunos



Fonte: autoria própria (2025)

Na análise dos dados, observamos que os participantes demonstraram grande dificuldade nas questões de interpretação subjetivas. Dos 18 participantes, com relação ao descritor (D1), 03 interpretaram a questão de acordo com o esperado no gabarito, 09 responderam de forma aleatória com resposta incoerente com a pergunta suscitada e 06 dos participantes não responderam. Quando perguntado por que não responderam, a resposta foi a seguinte: “não entendi a pergunta”. Questão subjetiva relacionada ao descritor D1 (Localizar uma informação explícita em um texto) foi considerada de fácil compreensão pelos participantes, pois a resposta se encontra dentro do próprio texto.

A partir das minhas observações, pude constatar que o fato de os alunos não responderem as questões subjetivas está relacionado ao processo de releitura: é preciso reler o texto para os sentidos serem construídos. Deste modo, percebemos que ainda há uma resistência dos estudantes com relação à leitura e releitura dos textos, sinalizando uma apatia diante da prática de leitura.

Em se tratando da questão subjetiva relacionada ao descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), houve um melhor aproveitamento: dos 18 participantes, 10 acertaram a questão, 07 alunos erraram e apenas 01 dos participantes não respondeu, justificando a ausência de resposta com o argumento: “não entendi a pergunta”.

Observando o gráfico, podemos perceber que o descritor D1 (Localizar uma informação explícita em um texto), quando está atrelado a uma questão objetiva, favorece a compreensão. No entanto, os alunos apresentaram dificuldades de compreensão quando o mesmo descritor está voltado para uma questão subjetiva.

Essa diferença no trato de questões com o mesmo propósito, mas apresentada de maneira diferente, acreditamos que ocorre pelo fato de os estudantes mobilizarem, no primeiro momento, a questão objetiva, utilizando suas percepções de cognição: o que, segundo Kleiman (2016), é fruto de reação espontânea, não necessitando de grandes esforços para compreensão. Nas questões objetivas, algumas opções são apresentadas aos alunos, facilitando o processo de compreensão. Enquanto isso, a questão subjetiva necessitará de uma compreensão mais acurada, utilizando a estratégia da metacognição, na qual o aluno vai mobilizar, de acordo com Bortoni-Ricardo (2018), habilidades de forma consciente, para construir o próprio processo de compreensão.

No descritor D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), ambas as questões objetivas tiveram desempenho inferior ao esperado: isso se deu porque os alunos apresentavam dificuldades para inferir outros sentidos a partir das palavras e expressões. A inferência é uma estratégia de leitura necessária para a construção de sentidos e está diretamente ligada ao

conhecimento prévio como assevera Kleiman (2016, p. 30): “[...] o conhecimento de mundo deve ser ativado durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão [...]”. Partindo desse pressuposto, essa habilidade mostrou-se de difícil compreensão para os participantes, pois o contexto cultural e linguístico em que estão inseridos não favorece ao desenvolvimento de uma linguagem de maior variação.

No descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), aconteceu o mesmo problema do D1, no qual foi utilizado uma questão objetiva com bom nível de compreensão, e, outra subjetiva, com baixo nível de compreensão. Mais uma vez, uma sinalização importante com relação à necessidade de desenvolver a prática leitora dos estudantes em um âmbito mais sofisticado, tendo em vista as dificuldades na compreensão e elaboração de respostas diante de um questionamento.

Com relação ao descritor D6 (Identificar o tema principal do texto), que acreditávamos ser de maior complexidade dos alunos, eles nos surpreenderam, apresentando um desempenho satisfatório. Por fim, o descritor D14 (Distinguir um fato de uma opinião sobre esse fato), o qual, nesta primeira avaliação, referiu-se apenas a uma questão de forma subjetiva. O desempenho foi muito abaixo do esperado, constatando a grande dificuldade que os alunos tiveram em reconhecer no texto o que seja uma opinião.

No dia a dia, os alunos estão sempre emitindo opinião sobre situações banais, sobre o novo corte de cabelo de um colega, a maquiagem de uma colega. No entanto, eles desconhecem que isso seja uma opinião, simplesmente acreditam “está se metendo”. Durante as intervenções percebemos que eles tinham dificuldade em relacionar um fato, aquilo que é real, da opinião emitida pelo autor em textos não ficcional e pelos personagens em texto ficcional. Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 110), essa é uma das habilidades que apresenta certas dificuldades, “[...] porque requer arregimentar diferentes tipos de informação textual, avaliações e conclusões”. Para nossos estudantes essa habilidade se apresentou particularmente difícil pelo fato de apresentarem nível de proficiência em leitura ainda superficial.

A aplicação dessa avaliação demonstrou o que já tinha se observado: o baixo índice de alunos com o domínio dos níveis elementar no desenvolvimento da leitura, que é mobilizar seus conhecimentos prévios para fazer inferência na compreensão de um texto.

4.2 OFICINANDO: TRABALHANDO OS DESCRITORES – TÓPICO I

Nossas oficinas de mediação leitora foram executadas tomando por base as estratégias sugeridas pelas estudiosas Kleiman (2016), Solé (2014), Soares (2022) entre outras/os, no aporte teórico. Inicialmente apresentamos os objetivos da aula e de cada descritor, para motivá-los através da apresentação do texto e fazerem levantamento de hipótese a partir de informações contidas no texto, levando em consideração seus conhecimentos prévios. Finalmente, depois da leitura, se fazer inferências de palavras e expressões para uma compreensão global de texto. As oficinas apresentaram o seguinte percurso:

Quadro 14 – Percurso das oficinas

Oficina de leitura	Descritor	Texto	Duração
Primeira	D1	Crônica: De quem são os meninos de rua, Marina Colasanti	3h00 aulas
Segunda	D3	Poema: <i>Pontinho de vista</i> , Pedro Bandeira.	3h00 aulas
Terceira	D4	Poema: <i>O direito da criança</i> , Ruth Rocha.	3h00 aulas
Quarta	D6	Tirinha de Armandinho, Alexandre Beck	3h00 aulas
Quinta	D14	Jornalístico midiático (Reportagem): Mais uma vítima do trabalho infantil	3h00 aulas

Fonte: autoria própria (2025)

4.2.1 Oficina 1

O gênero textual trabalhado foi uma crônica para localizar uma informação implícita.

Texto 1 - CRÔNICA: DE QUEM SÃO OS MENINOS DE RUA?

Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou no meu braço, falou qualquer coisa que não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

Talvez não fosse um Menino De Família, mas também não era um Menino De Rua. É assim que a gente divide. Menino De Família é aquele bem-vestido com tênis da moda e camiseta de marca, que usa relógio e a mãe dá outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão.

[...]

Na verdade, não existem meninos De Rua. Existem meninos NA rua. E toda vez que um menino está NA rua é porque alguém o botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares.

Assim como são postos no mundo, durante muitos anos também são postos onde quer que estejam. Resta ver quem os põe na rua. E por quê.

[...]

Quando eu era criança, ouvi contar muitas vezes a história de João e Maria, dois irmãos filhos de pobres lenhadores, em cuja casa a fome chegou a um ponto em que, não havendo mais comida nenhuma, foram levados pelo pai ao bosque, e ali abandonados. Não creio que os 7 milhões de crianças brasileiras abandonadas conheçam a história de João e Maria. Se conhecessem talvez nem vissem a semelhança. Pois João e Maria tinham uma casa de verdade, um casal de pais, roupas e sapatos. João e Maria tinham começado a vida como Meninos De Família, e pelas mãos do pai foram levados ao abandono.

[...]

Mas, embora uma criança possa ser abandonada pelos pais, ou duas ou dez crianças possam ser abandonadas pela família, 7 milhões de crianças só podem ser abandonadas pela coletividade. Até recentemente, tínhamos o direito de atribuir esse abandono ao governo, e responsabilizá-lo. Mas, em tempos de Nova República*, quando queremos que os cidadãos sejam o governo, já não podemos apenas passar adiante a responsabilidade. A hora chegou, portanto, de irmos ao bosque, buscar as crianças brasileiras que ali foram deixadas.

Marina Colasanti

Esta oficina objetivou trabalhar o descritor D1– Localizar informações explícitas em um texto, a partir da crônica: De quem são os meninos de rua. Sendo assim, foi trabalhando o que dispõe o descritor (D1) localizar uma informação explícita no texto. Com duração de duas horas aula de 50 minutos, perfazendo um total de 1h40min, iniciamos com a apresentação dos objetivos da oficina: a) Fazer uma leitura do texto silenciosa e oralmente; b) Reconhecer palavras do seu vocabulário; c) Levar o aluno a localizar informações explícitas no texto. Almejou-se, portanto, capacitar o aluno quanto às informações presentes no texto de forma clara. Concordamos que se trata de uma habilidade que não apresenta dificuldades, tendo em vista a busca por elementos presentes na superfície do texto.

A aprendizagem da habilidade referente ao descritor D1 não mobiliza grandes esforços por parte dos alunos, pois as informações buscadas nela estão na superfície do texto. Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 102), “[...] a leitura de superfície corresponde a um nível mais elementar de leitura, baseado no material textual”, isso porque as informações buscadas para responder às questões relacionadas a esse descritor são fornecidas pelo próprio texto.

Para Solé (2014), as estratégias de leitura estão estruturadas em polos opostos, o da cognição, o outro da metacognição. A estratégia cognitiva, também chamada de micro estratégia, caracteriza-se por realização automática e não necessita de conhecimento prévio.

O texto escolhido para a aplicação da oficina foi uma crônica de Marina Colasanti intitulada “De quem são os meninos de rua?”. A crônica traz uma reflexão comparando as diferenças entre os meninos de rua com os meninos dito de família. Nela há também um recorte histórico sobre essa situação, apresentando, inclusive, exemplos extraídos dos contos de fadas, relembrando a história de João e Maria, além de apresentar números retirados de documentos oficiais.

Antes da leitura, foi feita uma predição sobre o assunto do texto: iniciamos pelo título, questionando se sabiam o que são meninos de rua. Não souberam responder (pois para eles, como é comum brincarem na rua, passarem a maior parte do tempo na rua, isso é comum), tivemos que explicar que meninos de rua são aqueles que vivem na rua em condições de abandono, e não têm casa para voltar. Perguntamos se conheciam alguém naquela situação. Responderam que não. Como vivem essas crianças e adolescentes? A partir da nossa explicação dos fatos é que eles responderam:

Quadro 15 – Comentário oficina 01

“Deve ser muito ruim, professora, viver jogado”
 “É muito triste, eu não sabia que essas coisas existem”
 “Agradeço a Deus ter minha casa e minha família”

Fonte: Autoria própria (2024)

A leitura da crônica se deu seguindo a estratégia: os alunos fazerem primeiro uma leitura silenciosa, para o reconhecimento do texto e observarem e anotarem algumas palavras desconhecidas do seu vocabulário. Em seguida, foi feita uma leitura oral compartilhada, no qual os alunos voluntários leram um parágrafo cada. Há uma resistência em fazer uma leitura individual, no entanto quando alguém começa a ler em voz alta, outros perdem a timidez e acompanham o colega. Nesse momento, caminhei entre as carteiras para ouvir a leitura. Em seguida, a mediadora fez a leitura completa do texto. Finalmente, foi feito um debate sobre a relação de informações surgidas na predição e as que realmente foram apresentadas no texto. As informações que eles observaram no texto e chamaram sua atenção foram: a) a relação com o Conto de fada João e Maria, pois nunca tiveram essa percepção do abandono de crianças em contos de fada, b) o conhecimento do grande número de crianças que vivem na rua no país, c)

outros com a reflexão sobre a atitude dos pais em abandonar os filhos. Um dos alunos no final da oficina me procurou e fez o seguinte comentário: “professora, achei o texto muito triste”.

Este comentário me chamou a atenção por perceber que eles não percebem que essa situação é, infelizmente, corriqueira, inclusive na comunidade em que moram, que se tornou estrutural. Trabalhar com esse tipo de tema vai aos poucos ampliando sua percepção para enxergar a realidade a sua volta.

4.2.2 Oficina 2

O gênero trabalhado foi um poema com a finalidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Poema: Pontinho de vista

Eu sou pequeno, me dizem,
E eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
Com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
E me visse lá do chão,
Ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!

Pedro Bandeira. Por enquanto eu sou pequeno. São Paulo: Moderna, 2002.

Como objetivo de trabalhar o descritor: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, conceituar sinonímia, conotação e denotação das palavras, mobilizamos o poema:

Pontinho de vista, de Pedro Bandeira.

Para desenvolver a habilidade contemplada no descritor D3, é necessário que o aluno mobilize a estratégia de inferência. Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) asseveram que esse tipo de estratégia transpõe a superfície do texto, pois nela o leitor precisará utilizar seu conhecimento prévio, que, segundo Kleiman (2016), engloba o conhecimento linguístico, textual e de mundo, pois o sentido de uma palavra ou expressão precisa de um contexto para se realizar.

Sendo assim, as carteiras foram colocadas em círculos e foram distribuídas fichas contendo palavras e expressões retiradas do texto e entregue aos alunos, para que a partir do seu conhecimento vocabular encontrasse palavras ou expressões que tivessem sentido semelhante ou de sentido contrário. Participaram vinte e quatro alunos.

A oficina foi dividida em dois momentos. O primeiro foi apresentado os objetivos da aula: a) Reconhecer os diversos sentidos que uma palavra pode ter; b) Relacionar duas palavras a partir de seus sentidos; c) Fazer uma leitura silenciosa e oralmente do texto; d) Reconhecer palavras do seu vocabulário; e) Levar o aluno a reconhecer o sentido de uma palavra por meio de opções dadas.

Apresentamos o conceito de sinonímia e antonímia. Todos os participantes declararam não ter conhecimento do assunto. Durante a motivação para a introdução do conteúdo, eles foram encorajados a fazer relação de sinonímia e antonímia utilizando fichas com as palavras escolhidas do texto “Pontinho de vista”, pontinho, levantasse, pequeno, falasse, zangado, chão e a expressão minha nossa. Nas quais os alunos foram instigados, a partir de seus conhecimentos prévios a apresentarem palavras de sentido semelhante ou oposto. Apresentando mais dificuldades na relação de sinonímia. Em seguida, foi apresentado o conceito de sinonímia e antonímia com outros exercícios de fixação. Essa oficina teve duração de uma hora aula de 50 minutos.

No segundo momento, foi trabalhado o texto do gênero poema, intitulado: “Pontinho de vista” de Pedro Bandeira. O texto é um poema narrativo, no qual faz uma reflexão na relação de uma criança com um adulto. Iniciando com a predição do texto, no qual os alunos foram motivados a responder oralmente questões como: o que entendem por ponto de vista? Qual a hipótese sobre o que trata o assunto do texto? Já haviam expressados seu ponto de vista sobre algum assunto? Em que momento? Depois desse momento, a mediadora explicou o que é um ponto de vista.

Dando continuidade, foi feita a atividade de leitura, de forma silenciosa e depois oral com participação de alunos, finalizando com a leitura feita pela mediadora. Finalizada a rodada de leitura, foi realizada uma roda de conversa para discutir se o sentido das palavras na primeira atividade era a mesma que estava no texto. Desta forma, os alunos perceberam que as palavras dentro de um contexto podem ter sentido diferente daquele em que as palavras se encontram em forma isolada. Em seguida, relacionamos o texto com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No decorrer da oficina, apesar de, inicialmente, terem declarado já conhecer o assunto sobre sinônimo e antônimo, apresentaram certas dificuldades, principalmente com relação às palavras sinônimas isoladas. Acreditamos que isso se deva ao pouco repertório vocabular ao qual eles têm acesso. No entanto, durante as leituras e questionamentos devidos aos seus conhecimentos de mundo, conseguiam inferir o sentido das palavras e expressões dentro do contexto.

Em relação ao texto, inicialmente, os alunos comentaram ser muito infantil, pois eles não se sentem mais criança. Ao longo da leitura e em uma análise mais acurada perceberam que o texto era significativo e trazia algumas considerações, como por exemplo a relação adulto-criança, pois fazia uma reflexão sobre o relacionamento entre as pessoas adultas e crianças. Um dos alunos que domina as habilidades de leitura comentou:

Quadro 16: Comentário da oficina 2

“Nas histórias tudo é fácil, professora, porque lá em casa só quem pode ter opinião é minha mãe”.

Fonte: autoria própria (2024)

Esse aluno é bastante observador e questionador. Percebi nessa observação que ele como toda criança e adolescente sente necessidade de ter mais participação e lugar de fala no ambiente familiar: o que, devido à correria da modernidade, está se perdendo o diálogo entre pais e filhos.

4.2.3 Oficina 3

O gênero escolhido mais uma vez foi um poema com o objetivo de inferir uma informação implícita.

O direito da criança

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.

Ruth Rocha

Nesta oficina, objetivamos trabalhar o descritor: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto, a partir do poema: “O direito da criança segundo Ruth Rocha”.

O exercício das habilidades sugeridas pelo descritor D4 retoma a estratégia de inferência, conforme explica Bortoni-Ricardo (2018, p. 58): “[...] ao realizar a leitura de um texto, o leitor não precisa apenas obter a compreensão literal; há também a necessidade de deduzir o que está implícito para que se atinja a compreensão inferencial”. Inferir uma informação implícita em um texto pode ser compreendido como a resolução de uma charada, é atentar-se ao que o enunciado está propondo. Esse tipo de questão mobiliza conhecimentos mais profundos do leitor.

Para tanto, as cadeiras foram colocadas em círculo. Após a acomodação dos alunos, foram apresentados os objetivos da aula: a) Apreender os sentidos globais do texto. b) Inferir efeitos de sentido de uma palavra ou expressão. C) Perceber uma informação implícita, ou seja,

oculta no texto. d) Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social, com duração de duas horas aulas de cinquenta minutos cada.

Como predição, foram distribuídas fichas com anúncio publicitário para que os alunos relacionassem o texto escrito com a imagem, depois foram incentivados a encontrar e explicar a informação que estava implícita (oculta) nas mensagens. Nessa atividade, foi observada a oralidade do aluno.

Um dos anúncios era uma campanha de trânsito sobre álcool e direção. Mostrava uma cadeira de roda feito de latinha de cerveja com o texto: “Nem todo efeito do álcool passa depois da ressaca”. Um segundo anúncio era composto pela imagem de uma lâmpada representando um cofre em forma de porquinho com o texto: “Quer economizar energia? Aqui está um ótimo investimento” - o objetivo desse anúncio era vender uma lâmpada. O terceiro anúncio estava relacionada ao trabalho infantil, em uma campanha do Governo da Bahia, composta pela imagem de um garoto vestido com a camisa da seleção brasileira com uma bola embaixo do braço esquerdo e a mão direita um cartão vermelho com o texto “Não deixe a violência entrar em campo. Denuncie a exploração de crianças e adolescentes”. O quarto anúncio era de uma lavanderia com uma campanha de doação de livros. O anúncio era composto por uma imagem de uma menina lendo e um balão de pensamento cheio de imagens supondo uma viagem, com o texto “Doe imaginação”. O quinto era um anúncio do Tribunal Regional Eleitoral sobre a regularização do título de eleitor, no qual aparecia uma jovem com um computador insinuando que estava regularizando o título, com o texto “Tire ou regularize seu título até o dia 04 de maio”.

Por fim, foi apresentado o texto principal da oficina, o poema: “O direito da criança” de Ruth Rocha. Neste poema a autora faz um contraponto com o ECA, mostrando, de forma poética, o direito que toda criança deveria ter. No primeiro momento foi apresentado apenas o título do texto para que o aluno fizesse uma predição sobre o que falaria o texto; em seguida foi feito o exercício de leitura começando pela leitura silenciosa, depois realizamos leitura compartilhada com alunos, lendo uma estrofe cada. Para finalizar, os alunos foram convidados a formarem duplas e escolherem uma estrofe ou um verso e explicasse a informação implícita observada.

A oficina três ocorreu de forma tranquila, pois os alunos já haviam se habituado com as dinâmicas das oficinas e já se sentiam mais relaxados e mais à vontade para a participação de forma voluntária: todos queriam as fichas, mesmo que fossem apenas por curiosidade. Quando instigado a falar devolviam ou passavam para o outro. Os estudantes sentem grande dificuldade em se expressar.

Terminada essa introdução, foram apresentados ao texto base da oficina, o poema “O direito da criança segundo Ruth Rocha”. Depois de lido e comentado, os alunos foram incentivados a expressarem suas opiniões sobre um verso ou estrofe que mais lhe chamasse a atenção. A maioria dos participantes escolheram a estrofe quatro, que diz que toda criança tem direito a atenção e a pão.

Quadro 17: Comentário da oficina 3

**Criança não tem atenção dos pais.
Algumas crianças passam fome.**

Fonte: autoria própria (2024)

A escolha dessa estrofe demonstra o que se observou na oficina 1 - a falta de diálogo nas famílias e uma preocupação que eles vivenciam: a falta de uma alimentação regular, a mínima sugerida por órgão de saúde - alimentação ao menos três vezes ao dia.

4.2.4 Oficina 4

Nesta oficina, com o intuito de trabalhar a diversidade de gênero, utilizou-se uma tirinha a fim de identificar o tema de um texto.



Fonte: Direitos das crianças (https://www.tudosaladeaula.com/2023/07/atividade-sobre-estatudo-da-crianca-e-do-adolescente-anos-finais.html#google_vignette)

Com a finalidade de trabalhar o descritor D6 (Identificar o tema de um texto), a partir de uma tirinha de Armandinho, precedemos da seguinte forma: inicialmente os alunos se sentaram em dupla; em seguida foram apresentados os objetivos da aula: a) Apreender os sentidos globais do texto; b) Inferir efeitos de sentido de uma palavra ou expressão; c)

Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; d) Levar o aluno a perceber as situações de preconceito nas sutilezas do dia a dia. A oficina teve duração de duas aulas de cinquenta minutos cada. Nesta oficina, foi trabalhado o gênero textual tirinha do personagem Armandinho, do cartunista Alexandre Beck, o qual aborda a temática do preconceito racial.

A habilidade requerida pelo descritor D6 é uma das mais complexas para um leitor iniciante. Identificar o tema de um texto não é uma atividade muito fácil, pois ela requer a compreensão global do texto. Por isso foi trabalhado na oficina um texto do gênero tirinha, pois geralmente esses textos não trazem títulos, como é o caso da tirinha de Armandinho, que apresenta apenas imagens e palavras, ficando a interpretação de sua temática para o leitor realizar. Para Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), uma das estratégias é apresentar para os alunos o texto sem o título, visto que a maioria dos alunos confunde título com tema; outra forma é sugerir que os alunos criem um título para o texto.

Iniciamos a oficina com uma roda de conversa, sobre o tema preconceito. No momento questionamos: Alguém já sofreu preconceito? Em que situação? Como reagiram? Já presenciaram situações preconceituosas? A resposta é que nunca sofreram ou presenciaram situações preconceituosas. Em seguida, foi feita uma reflexão de que toda brincadeira tem um fundo de verdade, e que não devemos nos acostumar com coisas que nos diminua e nos exclua.

Apresentamos o gênero tirinha como um texto misto por apresentar palavras e imagens, ou seja, um gênero que utiliza a linguagem verbal e não verbal, conteúdo, já conhecido pelos alunos, apresentado em aulas anteriores. O gênero tirinha tem por objetivo mostrar a realidade e cenas do cotidiano de forma lúdica e conscientizar o leitor sobre problemas enfrentados por todos nós, nas mais diversas situações. Pedimos que observassem as imagens e relatassem o que estava acontecendo. Depois, leram a parte escrita e fizeram a relação do texto verbal e não verbal e observaram se as hipóteses se confirmaram.

Observamos que, como é comum na vida cotidiana o histórico de violência, eles normalizam algumas formas de violência, ou seja, não percebem ou não se incomodam quando se encontram nessas situações. Como podemos observar em sala de aula, a questão do *bullying*, que quando repreendidos, a própria vítima defende o autor como:

Quadro 18: Comentário da oficina 4

“É brincadeira, professora!”
“Isso acontece o tempo todo.”
“Já estou acostumado.”

“Eu nem ligo, faço com ele também.”

Fonte: autoria própria (2025)

É necessário fazer um trabalho contínuo de conscientização para que eles reconheçam essa disfarçada e estrutural violência que acontece com crianças e adolescentes, principalmente dentro das escolas.

4.2.5 Oficina 5

Para finalizar as oficinas, utilizamos um texto do gênero jornalístico, uma reportagem com a finalidade de distinguir um fato de uma opinião.

Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará

Patrício tinha 12 anos. Ele poderia ter passado o último domingo brincando em um parque com três amigos da mesma idade – não fosse o fato de todos eles serem **vítimas do trabalho infantil**.

Naquela tarde, Patrício e outros garotos trabalhavam, em troca de R\$ 20 cada um, escavando barro para terraplanar o quintal de um conjunto habitacional Minha Casa, Minha Vida, no bairro de Betolândia, em Juazeiro do Norte (CE), cidade localizada a 490 km de Fortaleza.

Patrício morreu soterrado enquanto trabalhava. Mesmo com a chegada das equipes de resgate do Corpo de Bombeiros e do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), o garoto não resistiu aos ferimentos.

“A mãe dele não queria que ele trabalhasse, mas ele dizia que estava fazendo esse serviço para juntar dinheiro e comprar um celular bom. Era o sonho dele”, contou Cícera Lorena de Sousa Lima, tia de Patrício, à **reportagem do Ceará TV, reproduzida pelo portal G1**.

A família havia se mudado recentemente para o conjunto habitacional e o menino ainda não tinha sido matriculado em uma nova escola. Segundo os moradores, era comum ver crianças trabalhando na região e não se “via perigo” em encontrá-las exercendo tal atividade.

02/08/2017| Por Ana Luísa Vieira

Na quinta oficina, objetivamos trabalhar o descritor D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. A partir do gênero textual notícia: Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará.

As habilidades mobilizadas no descritor D14 requer as estratégias inferenciais. Uma das formas de diferenciar um fato de uma opinião é, segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), utilizando o conhecimento linguístico através do uso de adjetivação - geralmente se usa adjetivos para expressar um juízo de valor. Outra forma é observar as implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.

Para essa intervenção, foi realizada uma conversa prévia sobre trabalho infantil e perguntado se algum dos participantes trabalhavam, em que trabalhavam, por que trabalhavam e o que pensavam sobre o assunto. Nessa conversa três alunos se apresentaram como trabalhadores. Dois de 15 anos, trabalhavam ajudando o pai. Um como ajudante de pedreiro, o outro como ajudante de montador de móveis, justificando o motivo de serem infrequentes. O terceiro, de apenas 12 anos, trabalhava a noite ajudando o pai em um parque de diversão. O motivo de trabalharem para ajudar nas despesas das famílias. Nos relatos que eles compartilharam, percebeu-se um certo constrangimento. Após a exposição de suas experiências receberam o apoio dos colegas que responderam, “a vida tá difícil professora”!

Depois desse momento foi feita uma reflexão sobre o ECA que tínhamos estudado e estava presente na nossa primeira avaliação. Em seguida, foram apresentados os objetivos da oficina: a) Apreender os sentidos globais do texto. b) Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. C) Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social. O texto para análise: “Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará”. A reportagem relata a notícia de duas crianças de 12 anos, terem sofrido um acidente de trabalho. As crianças trabalhavam em um final de semana cavando fossa de casas populares no bairro onde moravam, motivadas pelo desejo de comprar um celular. Durante o acidente uma das vítimas faleceu soterrada.

Começamos expondo o título do texto e a partir dele foi feita uma predição sobre o que tratava o restante do texto. Fomos motivando os alunos a irem fazendo suposições como: se era criança qual a provável idade da vítima? O que teria acontecido com ela? Por que ela estava trabalhando em pleno domingo? Finalizada esta etapa, apresentamos o texto completo e feita uma leitura junto com os alunos.

Em seguida realizamos um debate sobre a notícia. O que tinham a dizer sobre o texto? Qual a impressão deles sobre o desfecho do texto? Alguns ficaram impactados com o desfecho, outros normalizaram o acontecimento. As opiniões foram muito parecidas, já que trabalhar na infância e adolescência é comum na comunidade. Eles comentavam entre si sobre se valeria a pena fazer um trabalho como o do relatado no texto, por uma quantia tão baixa R\$ 20,00, só para comprar um celular, que era o sonho da criança do texto.

A oficina se desenvolveu de forma tranquila, o texto trouxe um impacto muito grande para alguns dos alunos. Importante observar que as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, geralmente, não têm o hábito de lerem ou assistirem jornais que transmitem certa credibilidade. Por outro lado, comentam muito as notícias divulgadas pela internet em suas redes sociais. Durante os comentários percebemos três tipos de reação diferentes. Aqueles que têm famílias mais estruturadas e têm acesso em casa a conteúdos informativos, não se surpreenderam com a notícia, pois já conhecem o problema. Aqueles alunos que têm família estruturada, mas sem acesso aos conteúdos jornalísticos, ficaram de certo modo reflexivos sobre a realidade de algumas crianças. Os que têm família desestruturada normalizaram a notícia, assim como alguns adultos do texto, que não veem problemas em crianças e adolescentes trabalharem. Para esses alunos, os comentários foram:

Quadro 19: Comentário da oficina 5

“Isso é besteira, acidente pode acontecer com qualquer um em qualquer lugar”

Para mim se morrer, morreu, fazer o quê?”

“Viver é perigoso, professora”. “A vida é assim mesmo”

Fonte: autoria própria (2025)

Nessa conjuntura, podemos perceber que dois terços dos alunos estão alheios aos seus direitos, e reproduzem o discurso dos adultos já cristalizado no senso comum: é normal crianças fazerem trabalhos como adultos. Para o aluno de 12 anos que trabalha a noite, o que banalizou a morte, percebemos uma certa revolta e desencanto com a vida.

4.3 AVALIAÇÃO FINAL

Para essa avaliação utilizamos como suporte um texto do gênero crônica.

GAROTO LINHA DURA

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou Pedrinho e perguntou:

– Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para mesa, o pai tentou de novo:

– Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? – e, ante a negativa reiterada do filho, apelou:

– Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:

– Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

– Você tem certeza?

– Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas – quando o pai fez ameaça – Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e – já chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

– Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

Stanislaw Ponte Preta **Gol de Padre**. Para Gostar de Ler, vol. 23. São Paulo: Ática, 2003.

QUESTÕES

01 – (D1) – Onde o garoto jogava bola?

- a) No quintal
- b) No jardim
- c) Na praça
- d) No campinho

02 – (D1) A quem o garoto culpou pela quebra da vidraça?

- a) O amiguinho
- b) O filhinho
- c) O Pedrinho
- d) O vizinho

03 – (D3) No trecho: “[...], ao **EMENDAR** a bola de bico por cima do travessão, [...]” a palavra destacada significa:

- a) Chutar
- b) Rolar
- c) Agarrar
- d) Defender

04 – (D3) – O garoto ficou “[...] com medo de ser espinafrado pelo pai.” Retire do texto a palavra que tenha o mesmo sentido da palavra destacada.

- a) Envergonhado
- b) Castigado
- c) Abençoado
- d) Acarinhado

05 – (D4) – “**Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.**” Deduza: qual a intenção do menino neste trecho?

06 – (D4) – O pai fez várias tentativas para que o filho falasse a verdade. Por quê?

- a) Não acreditou na mulher.
- b) Esperava a sinceridade do filho.
- c) Apoiava o comportamento do filho.
- d) Achava que era coisa de criança.

07 – (D6) – O tema trabalhado no texto é:

- a) As travessuras infantis.
- b) A alegria infantil.
- c) A inconsequência infantil.
- d) A honestidade infantil.

08 – (D6) – Que outra temática podemos observar no texto?

- a) A relação pai e filho.
- b) A convivência familiar.
- c) A solidariedade infantil.
- d) A formação familiar.

09 – (D14) – Que frase do texto apresenta uma opinião?

- a) Quem quebrou o vidro, meu filho?
- b) O pai chamou Pedrinho e perguntou:
- c) Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado.
- d) Você tem certeza?

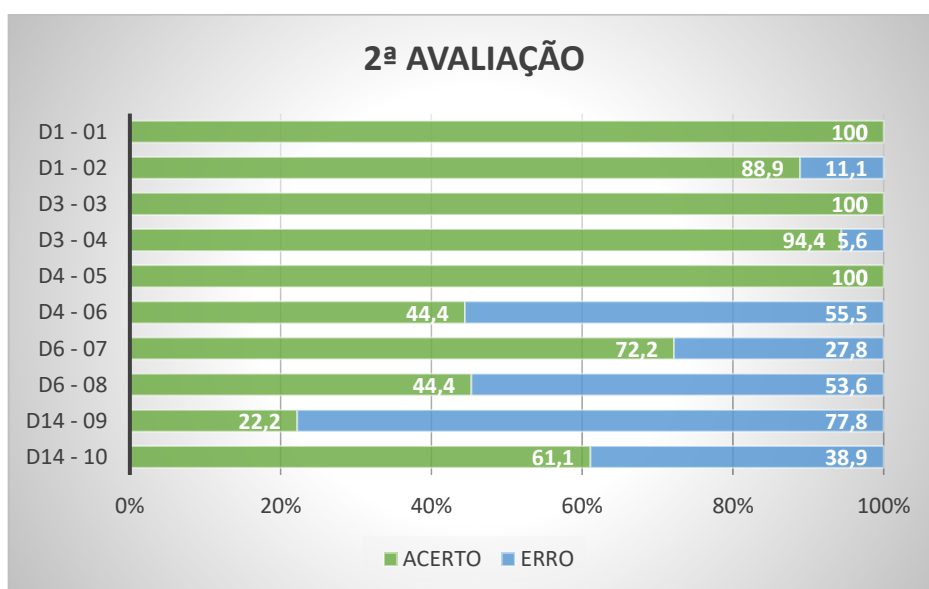
10 – (D14) – Transcreva do texto uma frase que apresenta um fato:

Nessa segunda avaliação, houve um número menor de participantes, apenas 24 alunos compareceram, 12 alunos faltaram. Desses 06 realizaram a avaliação posteriormente e 06 haviam desistido do ano letivo. Contudo, para efeito da análise dos dados, essas ausências não interferiram nos levantamentos das informações, pois os 18 participantes estavam presentes, aqueles que participaram das duas avaliações e foram autorizados pelos responsáveis a participarem da pesquisa.

A justificativa para esse excesso de faltosos no total de 12 alunos, o equivalente a 1/3 dos estudantes, supõe-se ser por desinteresse, desmotivação. O fato é que esse número foi registrado em todas as disciplinas, visto que a nossa segunda avaliação coincidiu com a semana de provas bimestral relativa ao 4º bimestre.

Nessa segunda avaliação diagnóstica, podemos observar que aconteceram alguns avanços demonstrados através do gráfico e analisado em seguida:

Gráfico 03 – Avaliação diagnóstica final



Fonte: autoria própria (2025)

Para essa segunda avaliação diagnóstica, utilizamos um texto do gênero crônica, intitulado: “Garoto linha dura” de Stanislaw Ponte Preta. A crônica narra a história de um garoto que, jogando bola no jardim de casa, quebra a vidraça da janela. Com medo de ser castigado pelo pai, põe a culpa no garoto do vizinho. A história se desenrola com o pai tentando fazer com que o garoto conte a verdade. Esse texto apresenta um contraponto com o texto da primeira avaliação dos artigos do ECA, com o objetivo de mostrar aos alunos que crianças e adolescentes não só têm direitos mais também deveres, como serem justos e honestos.

A avaliação foi composta de 10 questões, sendo 08 questões objetivas e 02 questões subjetivas, assim dispostas: duas objetivas relativas ao descritor D1 (Localizar uma informação explícita em um texto), duas questões objetivas relativas ao descritor D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), uma questão objetiva e outra subjetiva relacionadas ao descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), duas questões objetivas relacionadas ao descritor D6 (Identificar o tema principal do texto) e uma questão objetiva e outra subjetiva relacionadas ao descritor D14 (Distinguir um fato de uma opinião sobre esse fato).

Essa avaliação foi bastante esclarecedora e produtiva, pois mostrou um avanço significativo dos participantes na aquisição das habilidades inferidas pelos descritores Tópico I – procedimentos de leitura. Como demonstrará o gráfico abaixo. Nas questões subjetivas, não mais utilizamos o descritor (D1), pois observamos durante as oficinas que os alunos já haviam adquirido a compreensão cognitiva sobre essa habilidade. Optamos, assim, por reutilizar o descritor D4 e D14. O D4 se justifica porque durante as oficinas observamos um baixo domínio dos estudantes de inferir o sentido de uma palavra ou expressão. O descritor D14 se justifica porque, durante a realização das oficinas, os alunos apresentaram grandes dificuldades de diferenciar um fato de uma opinião. Esse tipo de questão apresentou uma leve melhora na aquisição dessa habilidade.

Observando o gráfico, podemos perceber que no descritor D1 (Localizar uma informação explícita em um texto), nesta segunda avaliação, o desempenho foi bastante satisfatório. Isso ocorreu em virtude das aplicações das oficinas, nas quais desenvolveram suas habilidades em localizar informações que estavam na superfície do texto. No descritor D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), ambas as questões objetivas, o resultado foi bastante proveitoso. Durante as oficinas os alunos desenvolveram a habilidade de novos sentidos às palavras e expressões. No descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), o desempenho dos alunos na questão objetiva foi bastante satisfatório, no entanto, na questão subjetiva se repetiu o mesmo resultado da primeira avaliação - constatamos que esse tipo de questão deve ser mais e melhor trabalhada em oportunidades futuras. O descritor D6

(Identificar o tema principal do texto), na segunda avaliação teve um desempenho abaixo do esperado. Uma das possibilidades de explicação para esse resultado se deve, possivelmente, porque na primeira avaliação o texto ser multimodal, apresentando imagens e texto, e na segunda avaliação foi utilizado um texto narrativo. Com relação ao descritor D14 (Distinguir um fato de uma opinião sobre esse fato), nesta segunda avaliação, houve uma leve melhora na questão objetiva, porém, mesmo abaixo do esperado, os alunos apresentaram um melhor desempenho na questão subjetiva. Diante dos dados levantados concluímos que a habilidade de diferenciar um fato de uma opinião deve ser mais trabalhada no decorrer do ano letivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios da educação é a baixa capacidade leitora dos alunos. Isso é um problema que atinge inúmeros países no mundo. Conforme indicam os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o Brasil, não fica fora dessa estatística, ocupando a posição 52^a no ranking (2022), considerando o universo de 81 países avaliados⁷. No nosso caso, o que chama mais atenção é o país, há pelo menos duas décadas, figurar entre as vinte maiores economias do mundo. No entanto, no que tange ao problema de leitura, o Brasil se encontra entre os países que apresentam um quadro preocupante. Esse problema é evidenciado por diversos fatores, como má distribuição de renda, dimensões geográficas e o acesso tardio de estudante à escola. Os principais atingidos são crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Partindo desse cenário é que nos engajamos em um projeto de pesquisa na tentativa de intervir no contexto em que atuamos. Contexto esse formado por uma turma do 6º ano do EF anos finais em uma escola pública paraibana. A turma era formada por 36 alunos; metade deles com 13 anos de idade, portanto, fora da faixa etária idealizada para a idade/série, que é de 12 anos. Entre eles, 1/6 dos participantes são reprovados da mesma série do ano anterior. Assim, com as avaliações em larga escala, aplicadas periodicamente nas escolas, exigindo dos alunos o domínio das matrizes de referências do SAEB, desafiamo-nos a buscar estratégias de leitura que pudessem aprimorar a competência leitora em aluno do 6º ano do EF, anos finais.

Deste modo, priorizamos como objetivo geral: desenvolver a competência leitora nos estudantes do 6º ano EF com uma perspectiva embasada nos descritores de LP, especificamente no seu Tópico I, direcionado aos Procedimentos de leitura, como instrumento para a realização desse objetivo. Nesse sentido, desenvolvemos o trabalho com os gêneros textuais, cuja temática estava voltada para os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes, em relação aos seus direitos e deveres. Assim, apresentamos os principais direitos a eles direcionados, quais são aplicados e buscamos conscientizá-los sobre os direitos que lhes são negados. Para alcançarmos esse objetivo geral, aplicamos os objetivos específicos delimitados junto à proposta da pesquisa.

O primeiro objetivo específico foi investigar a competência leitora dos alunos a partir da aplicação de duas avaliações diagnósticas - uma no início da pesquisa e a outra no final, depois das intervenções, utilizando os descritores de LP – Tópico I. Essas avaliações nos

⁷ Disponível: Resultados - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep Acesso em 18/02/2025.

serviram de parâmetro para confirmar ou negar nossas suposições sobre o desempenho dos alunos no tocante a sua competência leitora.

De acordo com a primeira avaliação, os resultados demonstraram que nos descritores - D1, D3, D4, D14 - os alunos apresentaram bastante dificuldade, atingindo menos de 70% de aproveitamento como atesta o gráfico 1. Dificuldade que foi minimizada após as intervenções realizadas, conforme atesta o exposto no gráfico 2, no qual demonstra que os descritores D1, D3 e D4 tiveram 100% de aproveitamento. O descritor D6 permaneceu estável nas duas avaliações. O descritor D14, apesar de ter um melhor desempenho no gráfico 2, ainda ficou abaixo de 70% de aproveitamento, o que nos leva a refletir para uma busca de uma estratégia que possa dirimir essa dificuldade relacionada à distinção conceitual entre fato e opinião.

O segundo objetivo específico foi a aplicação das intervenções pedagógicas em forma de oficinas, utilizando textos de variados gêneros textuais subsidiados pelos descritores de LP – Tópico I. Essa metodologia trouxe uma dinâmica diferente às aulas de Língua Portuguesa. Apesar de não ser algo novo, não era usual em sala de aula. Os próprios alunos sentiram dificuldades em se adaptar a essa forma de aprendizagem. Apesar de alguma resistência inicial, as dinâmicas se mostraram possíveis e apresentaram bons resultados no desenvolvimento da competência leitora dos alunos no trabalho com os descritores.

A escolha por utilizar vários gêneros textuais, mostrou-se necessária para habilitar o aluno as mais diversas formas de leitura, que o cotidiano lhe apresenta, como argumenta Freire (1989): “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Apresentar outros tipos de leitura certamente amplia sua visão de mundo. A utilização de textos que refletem a situação da criança e do adolescente teve o objetivo de torná-los mais reflexivos sobre eles e sobre o mundo que os rodeia. Durante nossa pesquisa percebemos que, de início, os alunos apresentaram um pouco de resistência com os textos multimodais, mas no decorrer da pesquisa essa resistência foi superada: observamos que esses gêneros textuais foram importantes pois facilitaram na compreensão global do texto.

O terceiro objetivo específico consistiu em esclarecer como as aplicações de oficinas de leitura, utilizando os descritores de LP, desenvolveram a competência dos alunos. As oficinas se mostraram uma metodologia que facilitou o processo de ensino-aprendizagem, pois a troca de experiências, de saberes ocorriam por meio da construção de conhecimento de forma a envolver os alunos e a professora/pesquisadora. É importante destacar que essa construção se deu entre os estudantes, possibilitando uma maior interação, pois se sentiam mais à vontade e menos reprimidos, contribuindo para a consolidação do aprendizado.

Para concluir, nosso quarto objetivo específico foi criar um caderno composto por nossas propostas pedagógicas. Esperamos que possa servir de instrumento de trabalho para outros professores de LP ou, ao menos, inspirá-los, principalmente àqueles/as que, assim como nós, se sentem angustiados/as com o nível de leitura dos seus alunos e procuram caminhos que encurte a distância entre leitor e o decodificador de letras e palavras.

Para alcançarmos nosso objetivo principal recorreremos a vasta literatura sobre concepções e posicionamentos teórico-metodológicos, atrelados às seguintes indagações: o que é texto? O que é leitura? O que é competência? O que é habilidade? O que é avaliação e avaliação em larga escala? A fim de respondermos a essas perguntas, buscamos suporte nos vários estudiosos das temáticas relativas ao ato de ler e nos documentos oficiais que orientam às práticas de ensino-aprendizagem.

Sobre a compreensão de texto saímos daquele lugar comum que toma o texto como escritos compostos de letras, palavras, frases, períodos, parágrafos e assim por diante. Durante muito tempo esse era o conceito que se tinha sobre texto, moldado por volta do século XVI, pelos criadores da Gramática Normativa. Porém, com o avanço da tecnologia, outras formas de comunicação e novas estruturas textuais foram criadas. No final do século XX, os textos multissemióticos começaram a ser também analisados em salas de aulas – o que trouxe inovação para as práticas de leitura escolar.

As experiências vivenciadas com as intervenções demonstraram que os alunos assimilaram bem essa diferença do ler por ler e ler para compreender. Para ler é preciso mais que habilidade de juntar letras e palavras na formação de um todo. É necessário ter competência, é essa que vai caracterizar um leitor proficiente, aquele que domina com proficiência a leitura de um texto. Aquele que sabe o que ler, porque e para que ler. A utilização dos descritores de LP, nesse processo, foi um suporte essencial para sistematizar e facilitar o desenvolvimento dos participantes.

Apesar de estarmos cientes de que os descritores foram criados, mais para fins neoliberais do que propriamente para o crescimento intelectual do estudante, eles não deixam de ter sua importância no processo de aprendizagem da leitura. No pouco tempo que tivemos para implantar e desenvolver as intervenções, percebemos o quanto importante é termos objetivos bem definidos e uma sistematização nas propostas pedagógicas. Assim, atestamos que estratégias trazem resultados relevantes quanto à aprendizagem dos alunos, como foi possível constatar durante a pesquisa.

Para nós professores/pesquisadores saber até que ponto vai o domínio de leitura de um texto, por um aluno, nos leva a tão contestada avaliação. Instrumento pedagógico que se tornou

protagonista no processo de ensino-aprendizagem com a criação de programas de avaliação em larga escala. No Brasil, essas avaliações tiveram início no final do século passado. Para nossa pesquisa, as avaliações tiveram importância de grande relevância, pois elas nos trouxeram subsídio de como elaborar questões nos moldes das avaliações de larga escala e familiarizar os alunos com este tipo de atividade.

Na realização das avaliações, observamos o grande interesse dos alunos em participar, percebemos que este instrumento não é importante apenas para nós professores, mas também para os alunos: eles atribuem grande importância a essa atividade, é como uma validação de sua capacidade. Apresentam enorme satisfação quando obtêm bom desempenho e guardam com cuidado para mostrar aos pais; por outro lado, apresentam sentimento inverso, quando o desempenho não for o desejado.

Durante a nossa jornada de aplicação da pesquisa queremos salientar o apoio da escola/campo nas pessoas dos mais diferentes profissionais, da gestão aos colaboradores de serviços. Os pais, aqueles mais comprometidos com o desenvolvimento escolar de seus filhos compareciam, procurando informações sobre o comportamento e participação dos filhos. Dos alunos que participaram.

Como experiência pessoal, o desenvolvimento desta pesquisa do curso de mestrado profissional foi um divisor de águas em nossa prática pedagógica. Pois, associar o conhecimento teórico ao fazer prático, facilitou o ensino da leitura e o processo de ensino-aprendizagem como um todo. A ampliação de mais conhecimentos teóricos, seguir uma estratégia previamente planejada, utilizar outras metodologias como trabalho em oficina, método esse pouco utilizado, ajudou a minimizar a defasagem da leitura na escola. Durante a pesquisa constatamos que precisamos não apenas nos reinventar, mas também reutilizar práticas já existentes e pouco utilizadas.

Não sejamos utópicos em acreditar que o trabalho apresentado seja a solução dos problemas de leitura. O trabalho mostrou que existem caminhos que podem contribuir para minimizá-los. Mas os problemas educacionais, socioeconômicos e políticos que levam à defasagem de leitura são estruturais e, por isso, complexos. Esse trabalho não é uma proposta definitiva, é apenas um modelo, passível de adaptações, ampliações, revisões. Fica, portanto, a nossa contribuição para que outros professores/as pesquisador/es/as invistam no ensino da leitura, considerando a competência leitora, as estratégias metacognitivas, a partir de propostas sistematizadas, contextualizadas e articuladas como as reais necessidades dos seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros e interações**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021 – TODOS PELA EDUCAÇÃO. **A educação brasileira em 2020**. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 04 out. 2024
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, trad. Luiz Antônio Reto e Augusto Pinheiro, ed. 70, São Paulo, Almedina, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambiss Hooffnagel. São Paulo: Corte, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 set. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **INEP**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/>. Acesso em: 05 set. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. SAEB: ensino médio - matrizes de referência, tópicos e descritores. **PDE/SAEB: plano de Desenvolvimento da Educação 2011**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 05 set. 2024
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 set. 2024
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 nov. 2024

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres (Org.). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo, Contexto, 2018.

CÂNDIDO, Antônio, A vida ao rés-do-chão. In. Para gostar de ler: Crônicas. Volume 5, São Paulo, Ática, 2003. Pp.89-99

CASTELO, José. **Crônica, um gênero brasileiro**. Suplemento literário, Rascunho, Curitiba, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Pensatas pedagógicas – Nós e a escola**: agonias e alegrias. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DECODIFICAÇÃO. In: CEALE. **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/decodificacao#:~:text=A%20deco%20difica%C3%A7%C3%A3o%20pressup%C3%B5e%20saber%20que,o%20tamanho%20da%20coisa%20representada>. Acesso em: 04 nov. 2024

DEMO, Pedro. **Mitologia da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas, Campinas: Autores associados, 1999.

DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Tradução e Adaptação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual**: uma introdução. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Avaliação em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n-1, p. 1103-1137, Juiz de Fora, MG, jan/jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, José de Almeida [et al.]. **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2006.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufino. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensa em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuição da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 40 ed. Porto Alegre, Mediação, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 17. ed. Campinas: Pontes, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspecto cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégia de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernanni Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINDOSO, Rosangela Cely Branco; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Políticas educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n.1, janeiro de 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e61241.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MARSCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINAYO, E. *et al* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade, Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo, HUCITEC, 2004.

MOURA, Adriana Ferro; Maria Glória Lima. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ONU. Agenda 2030. **Objetivos do desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/biblioteca-cultura-viva/documentos-e-publicacoes/cartilhas/nacoes-unidas-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-agenda-2030.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salomilde. **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFEN, 2001.

SABATOVSKI, Emílio (Org). **LDB: lei 9.394/96 - Lei de diretrizes e base da educação nacional**. 2 ed. Curitiba, Juruá, 2012.

SCHNEWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo, Helena Rodrigues e Glais Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed. São Paulo, Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo, Contexto, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Lisley Lourrany Nascimento; ARAÚJO, Wanderson Pereira. **Guia para a realização da oficina pedagógica**, Montes Claros: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2020. p. 63.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Maria das Graças Bezerra da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF DEPUTADO EGÍDIO MADRUGA - INEP: 2512410
Rua: Jornal o Combate S/N – Marcos Moura -Santa Rita – PB

Declaramos, para os devidos fins, que o projeto de pesquisa intitulado **“COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA TÓPICO I PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”** a ser desenvolvido pela Professora MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA, com orientação do Profª. DRA. LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional – Profletras da Universidade Federal da Paraíba, com a participação dos(as) alunos(as) do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral do estudo é compreender como os descritores de língua portuguesa podem auxiliar na competência leitora em alunos do 6º ano não alfabetizados, podem contribuir para o desenvolvimento da leitura de leitura, escrita e letramento. Os objetivos específicos são os seguintes: investigar se os descritores auxiliam a competência leitora dos alunos do 6º ano; descobrir a possibilidade de os alunos desenvolverem a competência leitora por meio do descritores Tópico I, o nível de leitura dos(das) alunos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma atividade diagnóstica inicial e de uma atividade diagnóstica final, sobre leitura e produção de texto; avaliar como os(as) alunos(as) desenvolvem competências de leitura e escrita e desenvolver rodas de conversas e oficinas temáticas de leitura, a fim de possibilitar as competências de leitura e escrita de alunos(as) por meio da leitura e da escrita do gênero supracitado.

João Pessoa -PB, _____ de _____ 2024.

Gestora escolar

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Maria das Graças Bezerra da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE
(Orientação para alunos e alunas)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 510/2016)

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA TÓPICO I PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, realizada pela mestranda **Maria das Graças Bezerra da Silva**, sob a orientação da Prof^a. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Este estudo tem o objetivo geral de compreender como o uso dos descritores (D1, D3, D4, D6, D14) de LP podem contribuir para a competência leitora em alunos do 6º ano não alfabetizados. Para reforçar, utilizaremos como objetivos específicos: investigar se os descritores, já citados, auxiliarão na competência leitora dos alunos do 6º ano (EF); descobrir se é possível alunos do 6º ano desenvolverem a competência leitora por meio dos descritores já citados; relatar como as aplicações dos descritores desenvolverão a competência leitora dos alunos; elaborar uma cartilha pedagógica para subsidiar ações docentes voltadas à leitura de lendas como possibilidades de desenvolvimento de leitura em aula de Língua Portuguesa.

A forma de atuação na pesquisa consiste em participação voluntária, e a forma de participação consiste na realização de atividades diagnósticas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura, cujos objetivos são: identificar o nível de leitura desenvolvido até aquele momento da sua vida escolar, utilizando como parâmetro as habilidades sugeridas nos descritores de Língua Portuguesa Tópico I; averiguar qual descritor (ou descritores) precisa ter maiores intervenções; a capacidade dos alunos e das alunas de fazerem inferências no que diz respeito às relações de gênero, subentendidos nos textos; buscar estratégias para dirimir tal dificuldade.

Os riscos nesse tipo de pesquisa são baixos e incluem “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da

pesquisa e dela decorrente”. Para inibir postura que venha comprometer a integridade física, emocional e moral dos participantes, tanto dos seus pares quanto da pesquisadora, adotaremos um discurso de acolhimento e respeito, além de reforçar os benefícios e mudanças que a pesquisa poderá trazer para sua vida e da sua comunidade. Durante o transcorrer da pesquisa, os participantes terão garantia: a) a esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) à liberdade de desistir em qualquer momento da pesquisa, mesmo com o consentimento dos representantes legais, sem que haja pena ou punição; c) à manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que o(a) identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para seu representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações. Os benefícios esperados por sua participação na pesquisa são: domínio da leitura e de todas as possibilidades dela advindas, a percepção de autonomia em seu cotidiano causada pelo domínio da língua escrita.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar mais informações. Seguem os dados profissionais da professora responsável pela pesquisa: a) ENDEREÇO: Rua Ex-Combatente Assis Luiz, nº 242. Bairro: João Paulo II – João Pessoa – PB, CEP: 58071-100; b) E-MAIL: prof.gracabezerra@yahoo.com.br; c) Telefone: (83) 988108995.

Eu, _____, fui informado(a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o(a) meu(minha) representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação, se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento assinado pelo meu representante legal, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos(a), visto que o documento contém três páginas.

João Pessoa ____ de ____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Maria das Graças Bezerra da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO
 (A ser utilizado pelos pais/responsáveis dos participantes menores de idade)
 (Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA TÓPICO I PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS”**, desenvolvida por **MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), sob a orientação da Prof. Dra. Luana Francisley de Pessoa de Farias.

O presente estudo tem o objetivo geral de desenvolver a competência leitora dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a expectativa embasada nos descritores de língua portuguesa Tópico I (Procedimentos de leitura) e utilização de vários gêneros textuais, e como objetivos específicos: investigar a competência leitora do aluno a partir de uma atividade diagnóstica, utilizando os descritores de língua Portuguesa Tópico I; aplicar oficinas de leitura a partir do uso de vários textos subsidiados pelos descritores de Língua Portuguesa, com a expectativa na melhoria da competência leitora dos alunos; esclarecer como as aplicações de oficinas dos descritores desenvolverão a competência leitora dos alunos; elaborar um caderno pedagógico que possa auxiliar outros profissionais da educação básica anos finais na formação leitora dos alunos do 6º (EF).

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá **contribuir** com estudos voltados à questão do domínio da competência leitora em 6º ano (EF), que venha favorecer outros profissionais de educação que enfrentam esta mesma angústia.

A participação do seu(sua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): roda de conversa para apresentação da pesquisa, uma avaliação diagnóstica inicial e final, das aplicações de oficinas de leituras e de observação participante nas atividades de propostas.

Caso o seu(sua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(sua) filho(a) são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao realizar as avaliações diagnósticas. Para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada, como também para a sociedade em geral. Para o participante proporcionará auxílio no conhecimento e da importância do domínio da leitura para sua vida em uma sociedade letrada, proporcionando-lhe mudanças em sua vida, abrindo possibilidades sociais e econômicas em sua comunidade, tornando-o mais ativo, participativo e engajado em ações sociais.

Apesar disso, seu(sua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(sua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa, serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(sua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(sua) filho(a) implique algum tipo de despesa, ele/ela será ressarcido(a) pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso haja algum dano.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(minha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dele/dela nos materiais destinados à apresentação do trabalho final, com a devida proteção. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 202____.



Pesquisador(a) Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa
Testemunha

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Maria das Graças Bezerra da Silva
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Eu: MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA (pesquisadora responsável) e Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (orientadora responsável), responsáveis pelo estudo intitulado: **“COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA TÓPICO I PARA ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Declaramos que:

1. Temos conhecimento e assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução (nº 466/2012 ou nº 510/2016) e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde – CNS, do Ministério da Saúde – MS.
2. Só será dado início ao estudo após emissão do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP;
3. Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa;
4. Todos os dados e materiais obtidos no desenvolvimento do estudo proposto serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes e apreciação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP;
5. Todos os documentos e informações obtidos durante a coleta de dados serão arquivados

ao final da pesquisa, sob nossa responsabilidade, por cinco anos. Após este período, serão destruídos de forma adequada.

6. A publicização dos resultados da pesquisa só será realizada para fins científicos, com apresentação em eventos científicos de interesse do tema, ou em periódicos científicos, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;

7. Comunicaremos ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que emitiu o parecer favorável à realização do presente estudo, resultados do mesmo por meio de relatórios parciais e relatório final, como também quaisquer alterações, suspensão ou o encerramento da pesquisa por meio de EMENDAS e NOTIFICAÇÕES, apresentados com a devida justificativa.

João Pessoa, 04 de julho de 2024

Pesquisador Responsável: MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA

CPF: 467094014-72

Assinatura: _____

Orientador: _____

CPF: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E

1ª - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

TEXTO – 1

Leia o texto com os Artigos do 1º ao 5º sobre direitos da criança e do adolescente e responda às questões que seguem:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Título I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

[...]

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes **à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.**

[...]

Art. 5º **Nenhuma criança ou adolescente** será objeto de qualquer forma de **negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

QUESTÕES

01 - (D1) – De acordo com o Art. 2º é considerado criança:

- a) Menores de sete anos
- b) Menores de treze anos
- c) Menores de doze anos
- d) Menores de dezoito anos

02 - (D1) – Que outra faixa etária pode se beneficiar das leis dispostas no ECA?

03 - (D3) – “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público ASSEGURAR, [...]”. A palavra destacada pode ser trocada por:

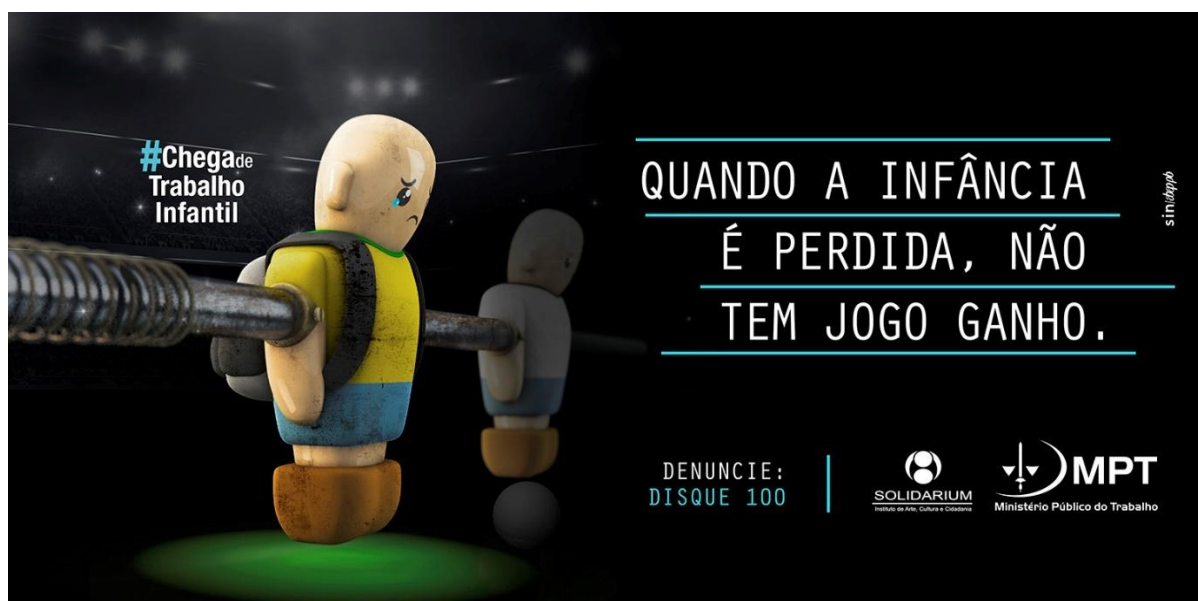
- a) Desmentir
- b) Soltar
- c) Localizar
- d) Garantir

04 – (D3) – “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, **discriminação**”. A palavra destacada tem o mesmo sentido de:

- a) Preconceito
- b) Preceito
- c) Desilusão
- d) Acusação

TEXTO 02

Faça um leitura verbal e não verbal do anúncio para responder às questões abaixo:



Fonte: <https://www.fundacaoterra.org.br/noticias/apoio-a-campanha-de-conscientizacao-contr-o-trabalho-infantil>

05 - (D4) – Qual o significado da expressão: “Quando a **infância é perdida**”

- a) Foi esquecida em algum lugar
- b) Foi enterrada por descuido
- c) O trabalho infantil destrói a infância
- d) O jogo de pebolim engana a infância

06 - (D4) – Quais direitos estão sendo negados às crianças no anúncio? Cite ao menos três.

07 - (D4) – Pode-se inferir que o uso da cor preta no anúncio foi usada para:

- a) Chamar a atenção ao trabalho infantil
- b) O luto pelas crianças desaparecidas
- c) Dá mais visibilidade ao texto escrito
- d) A cor preta é a mais bonita

08 - (D6) – O tema desse anúncio é:

- a) Vender o jogo pebolim
- b) Anunciar crianças perdidas
- c) A exploração de crianças e adolescentes
- d) Anunciar um jogo do Brasil.

09 - (D6) – Pode-se deduzir que este texto:

- a) Conscientiza sobre o trabalho infantil
- b) Criança explorada no futebol
- c) Que este jogo é proibido para criança
- d) Como se ganha no pebolim

10 – (D14) – O trecho: “Quando a infância é perdida não tem jogo ganho” é:

- a) Uma opinião
- b) Uma sugestão
- c) Uma declaração
- d) Uma suposição

Apresenta o seguinte gabarito

01 (D1)	02 (D1) Subj.	03 (D3)	04 (D3)	05 (D4)	06 (D4) Subj.	07 (D4)	08 (D6)	09 (D6)	10 (D14)
C		D	A	C		C	C	A	A

Gabarito da questão 02 – relativa ao descritor (D1)

R.: A resposta seria - pessoas de até 21 anos.

Gabarito da questão 06 – relativa ao descritor (D4)

R.: Resposta com várias possibilidades, disposta no artigo 4º

APÊNDICE F

1ª Oficina: (três aulas) – Trabalhar o descritor D1– Localizar informações explícitas em um texto, a partir da crônica: De quem são os meninos de rua.

Texto 1 - CRÔNICA: **DE QUEM SÃO OS MENINOS DE RUA?**

Marina Colasanti

Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou no meu braço, falou qualquer coisa que não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

Talvez não fosse um Menino De Família, mas também não era um Menino De Rua. É assim que a gente divide. Menino De Família é aquele bem-vestido com tênis da moda e camiseta de marca, que usa relógio e a mãe dá outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão.

[...]

Na verdade, não existem meninos De Rua. Existem meninos NA rua. E toda vez que um menino está NA rua é porque alguém o botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares. Assim como são postos no mundo, durante muitos anos também são postos onde quer que estejam. Resta ver quem os põe na rua. E por quê.

[...]

Quando eu era criança, ouvi contar muitas vezes a história de João e Maria, dois irmãos filhos de pobres lenhadores, em cuja casa a fome chegou a um ponto em que, não havendo mais comida nenhuma, foram levados pelo pai ao bosque, e ali abandonados. Não creio que os 7 milhões de crianças brasileiras abandonadas conheçam a história de João e Maria. Se conhecessem talvez nem vissem a semelhança. Pois João e Maria tinham uma casa de verdade, um casal de pais, roupas e sapatos. João e Maria tinham começado a vida como Meninos De Família, e pelas mãos do pai foram levados ao abandono.

[...]

Mas, embora uma criança possa ser abandonada pelos pais, ou duas ou dez crianças possam ser abandonadas pela família, 7 milhões de crianças só podem ser abandonadas pela coletividade. Até recentemente, tínhamos o direito de atribuir esse abandono ao governo, e responsabilizá-lo. Mas, em tempos de Nova República*, quando queremos que os cidadãos sejam o governo, já não podemos apenas passar adiante a responsabilidade. A hora chegou, portanto, de irmos ao bosque, buscar as crianças brasileiras que ali foram deixadas.

QUESTIONÁRIO

- 01) Quem são os personagens da crônica?
- 02) O que o menino queria da mulher?
- 03) Que conto de fadas é lembrado na crônica?
- 04) Que convite a narradora faz aos leitores?

APÊNDICE G

2ª OFICINA – (três aulas):

PARTE I: Trabalhar o descritor: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Conceituar sinonímia, conotação e denotação das palavras, a partir do poema: **Pontinho de vista**, de Pedro Bandeira.

ATIVIDADES

ANÁLISE LINGUÍSTICA

01 - Pesquisar no dicionário o sentido das palavras.

- a) Escola
- b) Comunidade
- c) Aluno
- d) Criança
- e) Carinho

02 – Utilizando seus conhecimentos escreva o sinônimo das palavras destacadas:

- a) Ana é uma pessoa **boa**.
- b) Maria é uma de coração **grande**.
- c) Dizem que a vida é **passageira**.
- d) A Ferrari é um carro **veloz**.

03 – Escreva o antônimo das palavras.

- a) Claro
- b) Dia
- c) Mau
- d) Longo
- e) Veloz

04- Escreva o antônimo das palavras destacadas.

- a) Meu cachorro tem a cauda **curta**.
- b) Carlos mora **longe** da escola.
- c) Meu irmão é mais **baixo** do que eu.
- d) Vovó viveu uma vida **triste**.

2ª OFICINA – PARTE II

LEITURA E ORALIDADE

Poema: Pontinho de vista

Eu sou pequeno, me dizem,
E eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
Com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
E me visse lá do chão,
Ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!

Pedro Bandeira. Por enquanto eu sou pequeno. São Paulo: Moderna, 2002.

QUESTÕES

01 - No verso: “Eu sou pequeno, me **dizem**”. A palavra destacada pode ser trocada por:

- a) Calam
- b) b) Falam
- c) c) Silenciam
- d) d) Ignoram

02 – “— Minha nossa, que **grandão!**” Qual o sinônimo da palavra destacada?

- a) Gentil
- b) b) Gentalha
- c) c) Gigante
- d) d) Gingado

03 – Qual o antônimo da palavra destacada no verso: “e eu fico muito **zangado**”?

- a) Furioso
- b) b) Amolado
- c) c) Amuado
- d) d) Calmo

APÊNDICE H

3ª OFICINA: (três aulas) - Trabalhar o descritor: D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. A partir do poema: **O direito da criança, de Ruth Rocha.**

O direito da criança

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.

Ruth Rocha

QUESTÕES

01 – A partir do título podemos depreender:

- a) Que as crianças são cheias de direitos.
- b) Que as crianças não têm direitos.
- c) Que as crianças precisam de direitos.
- d) Que as crianças fazem direitos.

03 – Nos dois primeiros versos passa a mensagem que:

- a) Nem toda criança é bem protegida.
- b) As crianças precisam ser protegidas.
- c) As crianças não precisam de proteção.
- d) Todas as crianças já estão protegidas.

04 – No verso: “Criança tem que ter **lar**”, deduzimos que a criança deve:

- a) Ter muitos brinquedos.
- b) Viver com pais.
- c) Ir à escola.
- d) Ter uma casa.

APÊNDICE I

4ª OFICINA: (três aulas) - Trabalhar o descritor: D6 - Identificar o tema de um texto, a partir de uma tirinha de Armandinho.



Fonte: Direitos das crianças (https://www.tudosaladeaula.com/2023/07/atividade-sobre-estatudo-da-crianca-e-do-adolescente-anos-finais.html#google_vignette)

QUESTÕES

01 – (D6) – A tirinha tem como tema

- a) A vida alegre das crianças.
- b) Os direitos das crianças.
- c) A felicidade das crianças.
- d) A reunião de crianças.

02 - (D4) – No último quadrinho a expressão “... e totalmente livres!”, foi representado nas imagens por/pela

- a) A alegria do sapo.
- b) Amizade entre a menina e o sapo.
- c) No sopro da menina.
- d) No voo das pétalas.

APÊNDICE J

5º OFICINA - (três aulas) – Trabalhar o descritor D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto. Gênero textual notícia - Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará.

Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará

Patrício tinha 12 anos. Ele poderia ter passado o último domingo brincando em um parque com três amigos da mesma idade – não fosse o fato de todos eles serem **vítimas do trabalho infantil**.

Naquela tarde, Patrício e outros garotos trabalhavam, em troca de R\$ 20 cada um, escavando barro para terraplanar o quintal de um conjunto habitacional Minha Casa, Minha Vida, no bairro de Betolândia, em Juazeiro do Norte (CE), cidade localizada a 490 km de Fortaleza.

Patrício morreu soterrado enquanto trabalhava. Mesmo com a chegada das equipes de resgate do Corpo de Bombeiros e do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), o garoto não resistiu aos ferimentos.

“A mãe dele não queria que ele trabalhasse, mas ele dizia que estava fazendo esse serviço para juntar dinheiro e comprar um celular bom. Era o sonho dele”, contou Cícera Lorena de Sousa Lima, tia de Patrício, à **reportagem do Ceará TV, reproduzida pelo portal G1**.

A família havia se mudado recentemente para o conjunto habitacional e o menino ainda não tinha sido matriculado em uma nova escola. Segundo os moradores, era comum ver crianças trabalhando na região e não se “via perigo” em encontrá-las exercendo tal atividade.

02/08/2017| Por Ana Luísa Vieira

QUESTÕES

- 01 – (D1) – Em que bairro e município residia o menino?
- 02 – (D3) – Que outra palavra poderíamos usar para substituir a palavra SOTERRADO?
- 03 – (D4) – Que direitos foram negados ao garoto da reportagem?
- 04 – (D6) – O tema abordado na notícia é?
- 05 – (14) – Escreva a opinião da jornalista sobre o fato.
- 06 – (D14) – Que outra opinião aparece no texto e de quem é essa opinião?

APÊNDICE K

SEGUNDA AVALIAÇÃO

GAROTO LINHA DURA

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou Pedrinho e perguntou:

– Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para mesa, o pai tentou de novo:

– Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? – e, ante a negativa reiterada do filho, apelou:

– Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:

– Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

– Você tem certeza?

– Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas – quando o pai fez ameaça – Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e – já chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

– Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

QUESTÕES

01 – (D1) – Onde o garoto jogava bola?

- a) No quintal
- b) No jardim
- c) Na praça
- d) No campinho

02 – (D1) A quem o garoto culpou pela quebra da vidraça?

- a) O amiguinho
- b) O filhinho
- c) O Pedrinho
- d) O vizinho

03 – (D3) No trecho: “[...] ao **EMENDAR** a bola de bico por cima do travessão [...]” a palavra destacada significa:

- a) Chutar
- b) Rolar
- c) Agarrar
- d) Defender

05 – (D3) – O garoto ficou “[...] com medo de ser espinafrado pelo pai.” Retire do texto a palavra que tenha o mesmo sentido da palavra destacada.

- a) Envergonhado
- b) Castigado
- c) Abençoado
- d) Acarinhado

06 – (D4) – “**Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.**” Deduza: qual a intenção do menino neste trecho?

06 – (D4) – O pai fez várias tentativas para que o filho falasse a verdade. Por quê?

- a) Não acreditou na mulher.
- b) Esperava a sinceridade do filho.
- c) Apoiava o comportamento do filho.
- d) Achava que era coisa de criança.

07 – (D6) – O tema trabalhado no texto é:

- a) As travessuras infantis.
- b) A alegria infantil.
- c) A inconsequência infantil.
- d) A honestidade infantil.

08 – (D6) – Que outra temática podemos observar no texto?

- a) A relação pai e filho.
- b) A convivência familiar.
- c) A solidariedade infantil.
- d) A formação familiar.

09 – (D14) – Que frase do texto apresenta uma opinião?

- a) Quem quebrou o vidro, meu filho?
- b) O pai chamou Pedrinho e perguntou:
- c) Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado.
- d) Você tem certeza?

10 – (D14) – Transcreva do texto uma frase que apresenta um fato:

Apresenta o seguinte gabarito

(01) D1	(02) D1	(03) D3	(04) D3	(05) D4	(06) D4 Subj.	(07) D6	(08) D6	(09) D14	(10) D14 Subj.
B	D	A	B	B		D	A	C	

Sugestão de resposta da questão 06, relativa ao descritor (D4)

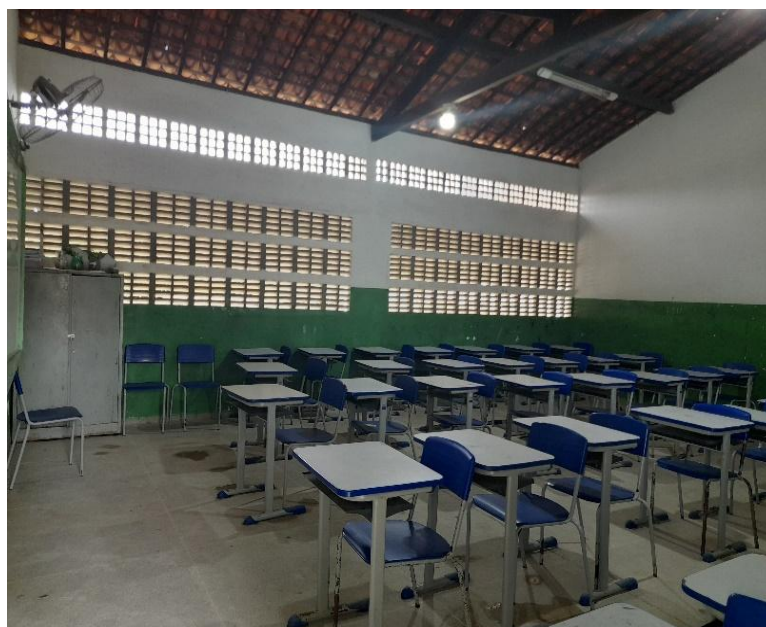
R.: O garoto pediu que o pai não desse ouvido ao vizinho, fosse logo batendo no outro.

Sugestão de resposta para a questão 10, relacionada ao descritor (D14).

R.: (várias possibilidades) Pedrinho jogava bola no jardim.

APÊNDICE L

A ESCOLA



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2024)

APÊNDICE M

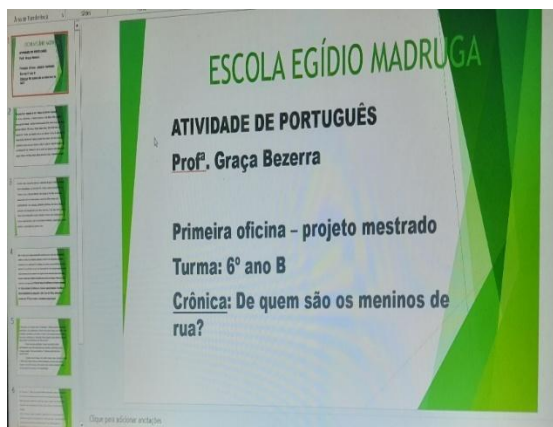
RODA DE CONVERSA COM PAIS/RESPONSÁVEIS E ALUNOS



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2024)

APÊNDICE N

APLICAÇÃO DAS OFICINAS



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2024)

APÊNDICE O

CULMINÂNCIA DA PESQUISA



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora (2024)

ANEXOS

ANEXO - A

Texto da roda de conversa com os alunos

Poema "Aula de leitura"

Ricardo Azevedo

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

* Ricardo Azevedo, escritor e ilustrador paulista nascido em 1949, é autor de mais cem livros para crianças e jovens.

Poema extraído do livro: AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

ANEXO - B

TEXTOS-SUPORTE PARA OFICINA 3



Fonte: Domínio Público da internet

ANEXO - C**PROFLETRAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA DAS GRAÇAS BEZERRA DA SILVA

CADERNO PEDAGÓGICO

**COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DESCRITORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA (TÓPICO I) NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Dr.^a Luana Francisleyde P. de Farias

**Mamanguape
2025**

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	01
2 TEORIZANDO LEITURA E ENSINO.....	02
3 TEORIZANDO MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	03
4 TEORIZANDO GÊNERO TEXTUAIS.....	08
5 TEORIZANDO AVALIAÇÃO E DESCRITORES.....	11
6 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRIMEIRA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA....	15
7 IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS DE LEITURA.....	18
7.1 OFICINA 01.....	19
7.2 OFICINA 02.....	22
7.3 OFICINA 03.....	25
7.4 OFICINA 04.....	28
7.5 OFICINA 05.....	30
8 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SEGUNDA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	33
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37

1 APRESENTAÇÃO

Prezados colegas do chão de sala de aula:

Este é um produto desenvolvido partindo da aplicação das oficinas realizadas como uma das propostas do curso de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Sua construção foi pensada com o intuito de apresentar mais uma sugestão para o desafio de formar leitores.

Este material está constituído de duas partes: a primeira consiste do aporte teórico, apresentando alguns estudos sobre leitura, descritores e avaliação. A segunda parte apresenta os instrumentos utilizados para a realização das oficinas. Nelas, apresentamos os planos de aulas, textos utilizados e sugestões das aulas práticas.

Nosso objetivo ao produzir este material é levar para outros profissionais, que, assim como nós, buscam desenvolver a competência leitora em seus alunos, a partir dos descritores de língua portuguesa, Tópico I (Procedimentos de Leitura).

Esperamos que este produto venha auxiliá-los na continuidade de sua jornada.

Maria das Graças Bezerra da Silva

2 TEORIZANDO LEITURA E ENSINO

Para falar sobre o processo de domínio da leitura, faz-se necessário procurar entender o que é leitura. Para que serve? Onde começa esse processo? Nessa busca para entender como acontece o referido processo e na tentativa de responder a esses questionamentos, começaremos abordando o que se entende por leitura.

A estudiosa Magda Soares (2002) apresenta, pelo menos, três tipos de iniciação à leitura. O primeiro é o sistemático e explícito, a partir das palavras. O segundo, por meio da interação com material escrito concreto e real, o texto. Uma terceira posição defendida por muitos pesquisadores é a aprendizagem simultânea e integrada das duas propostas anteriores, porque as duas primeiras trazem uma proposta unidimensional, enquanto a terceira apresenta uma proposta multidimensional. Para Soares (2022, p. 204), “[...] o texto é o lugar dessa interação – *inter-ação* – *ação entre* quem produz o texto e quem lê o texto”.

Em uma concepção mais ampliada do conceito de leitura, é possível afirmar que ler é ver o mundo a partir do olhar do outro. Esse olhar do outro vai nos mostrar detalhes da vida e do mundo (que, na nossa correria diária, deixamos de perceber) e, assim, alargar o nosso mundo, como salienta Freire (1989, p. 13): “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Para esse educador, a primeira leitura que se deve começar na escola é partindo do mundo do aluno, aquele micromundo que o rodeia.

Podemos compreender que a leitura não se prende a um momento nem a um espaço, ela é a ponte que liga essas dimensões. Esse olhar de Freire expandiu a leitura a outras dimensões, o que, de acordo com Kleiman (2022, p. 13), consiste em “[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Isso porque, segundo a autora, quando lemos, acionamos nossos sistemas de valores, crendices, hábitos e atitudes que irão refletir em todo o nosso entorno.

Segundo Marcuschi (2008, p. 228), “[...] ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Esta incompletude no ato de ler está ligada ao nosso esquema de cognição, uma vez que a nossa percepção leitora está carregada das vivências socioculturais adquiridas ao longo da vida. A importância de apropriação do conhecimento por meio da leitura pode colocar o sujeito em conexão e igualdade com o outro.

Segundo Antunes (2023, p. 70), “[...] a atividade de leitura favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor”. É essa ampliação de repertório que pode transformar o leitor em um indivíduo atento e ativo na percepção do mundo ao seu redor. É nessa percepção que o estudante se transforma em um sujeito reflexivo e crítico, com possibilidade de realização de mudança de vida pessoal e em sua comunidade.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/edsonlima/4855507718>

3 TEORIZANDO MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O processo de leitura é árduo e complexo, tanto que existe uma infinidade de métodos, modelos, estratégias, propostas que procuram facilitar o domínio de tal habilidade, tão útil, necessária e imprescindível para que um sujeito se sinta realmente protagonista de sua história, e não apenas um objeto.

Mas o que são estratégias? Soares (2022, p. 242) as define como “[...] ações planejadas pela/o professora/o visando ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos”. Por meio das estratégias, o mediador deve encontrar caminhos para que os alunos não apenas decodifiquem um texto, mas busquem estabelecer sentido, conectando-o à sua realidade.

Anunciamos que recorreríamos sobre as estratégias de leitura, mas surgem os métodos. Antes de apresentarmos as estratégias, é interessante mencionar os principais métodos. O primeiro é o chamado de método ascendente, que, em inglês, chama-se *Bottom-up*, processo pelo qual o leitor é levado a ver o texto de forma fragmentada, começando pelas letras. Neste modelo, segundo Solé (2014, p. 23), “[...] o leitor perante o texto processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases..., em processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto”. Como já mencionado, este processo é o ascendente, ou seja, de baixo para cima, ou, ainda, do mais simples ao mais complexo. Kleiman (2022) considera essencial a mobilização de tal conhecimento para o

desenvolvimento da compreensão do texto. Logo depois, uma segunda prática apareceu com a elevação do texto como principal instrumento para a competência da leitura, o chamado método descendente ou *top-down*, totalmente inverso ao primeiro.

No método descendente, “[...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (Solé, 1998, p. 23-24). A pesquisadora, todavia, não absolve nem condena esses modelos, mas sugere um terceiro, o qual chamou de interativo. Nesse método, ela sintetiza os dois primeiros, e, nele, não há centralização dos objetos envolvidos, isto é, nem no texto nem no leitor. Kleiman (2022) argumenta que cabe ao professor proporcionar contextos nos quais esses processamentos ocorram simultaneamente, possibilitando ao aluno compreender diferentes textos nos mais diversos níveis de saberes. Na proposta da pesquisadora, leitor e texto formam uma simbiose em que, quanto mais o leitor sabe sobre o texto, mais fácil será seu mecanismo de reconhecimento de letras e palavras.

Independente do modelo que utilize para adquirir o processo de leitura, seja ascendente, descendente ou interativo, para haver uma compreensão textual, é necessário o ensino de estratégias. Entende-se por estratégia o planejamento, um caminho de como se fazer algo ou chegar a algum lugar. De acordo com Solé (2014, p. 69), a estratégia está sob o controle do sujeito: “[...] um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção [...] e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do comportamento [...]”.

No processo do domínio da leitura, duas técnicas são ativadas: a cognitiva e a metacognitiva. A cognitiva compreende as informações adquiridas nos conhecimentos formais de sala de aula, e a metacognitiva é aquela adquirida informalmente fora da sala de aula, o que se entende por conhecimento de mundo ou conhecimento prévio. Para Kleiman (2022, p. 74), “[...] as estratégias metacognitivas são aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Na metacognição, o leitor já é proficiente, pois, ao fazer uma leitura, ele tem um objetivo a ser alcançado. Segundo Solé (2014), a metacognição é a capacidade de monitorar o próprio conhecimento.

Para haver uma compreensão global do texto, algumas estratégias a seguir devem ser observadas.

O conhecimento prévio: é aquele que Freire (1989) chama de conhecimento de mundo. Para Solé (2014, p. 40), “[...] vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia. Sistema de comunicação, procedimentos, etc.”. Esse conhecimento é aquele que

construímos por meio das nossas vivências. Para o aluno, é aquele adquirido antes de adentrar a escola e que será utilizado no processo de aquisição da leitura.

Para Bortone-Ricardo (2018, p. 57), “[...] os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura. É a partir desses conhecimentos que o aluno terá condições de ampliar seus horizontes”. Observamos, nas palavras da pesquisadora, que o conhecimento prévio não é um fim em si mesmo. Na verdade, podemos aferir que ele é uma ponte que une dois conhecimentos: o que temos e o que pretendemos adquirir. De acordo com Kleiman (2016, p.15), “[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”, e a utilização desse conhecimento irá facilitar o desenvolvimento da leitura e sua compreensão pelo aluno.

Como já foi observado, o conhecimento prévio é a soma das nossas vivências. Mas como estão constituídas essas vivências? Segundo as pesquisadoras Koch e Elias (2006), a aquisição do conhecimento aciona três grandes setores: a) o linguístico, compreendendo o gramatical e o lexical; b) o enciclopédico, que alude aos conhecimentos sobre o mundo, utilizando as experiências pessoais situadas no espaço e no tempo; c) o interacional, relacionado à estrutura do texto, na qual o estudante busca os objetivos e intencionalidades do autor.

Predição, ou levantamento de hipótese: sua utilização serve para provocar e chamar a atenção do aluno para a compreensão de um texto, ou seja, instigá-lo a se conectar com o texto, aguçar o interesse do estudante a querer ler o texto. Sobre a importância da hipótese, assevera Kleiman (2016, p. 45): “[...] ao levantar hipótese, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas”. Ou seja: na predição, o aluno criará mentalmente as possibilidades do que o autor pode estar querendo transmitir, que mensagem, que proposta ele nos desafia a descobrir.

Para levantarmos as hipóteses, segundo Bortoni-Ricardo (2018, p. 57), “[...] podemos recorrer a vários aspectos: formatos do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos”. A autora sugere, de certo modo, uma sequência didática de como devemos começar uma predição, ou levantamento de hipótese: começamos pelo formato do texto, pois cada texto apresenta o formato de acordo com a intencionalidade e o objetivo do autor. Em seguida, devemos observar como o texto está estruturado, perceber as ilustrações, pois elas darão pistas do que pode conter o texto; por último, o título e o subtítulo, itens importantes, pois, com exceção das notícias, eles podem se tornar uma “pegadinha”, trazendo seus temas de forma implícita. Além dessa sequência mencionada pela estudiosa, Solé (2014) acrescenta que as nossas experiências e conhecimentos de textos anteriores nos ajudam a prever os possíveis conteúdos desenvolvidos nos textos.

Inferência: fazer inferência é se utilizar do raciocínio lógico para chegar a uma determinada conclusão em um texto, ou seja, interpretar fazendo uso de informações para acessar aquilo que está implícito no texto. Bortoni-Ricardo (2018) assevera que o professor, ao fazer uma leitura simultânea com os alunos, deve observar todas as dimensões do texto que deverão ser apreendidas a partir de uma leitura lenta, considerando aspecto do texto em uma análise sintática, semântica e pragmática. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2018, p. 58), “[...] nessa atividade, deve haver uma preocupação com o desenvolvimento de uma compreensão daquilo que está explícito e também daquilo que está implícito no texto”.

A inferência está intimamente ligada ao sentido, às palavras, aos recursos mobilizados pelo autor para enviar a mensagem desejada. Apoderar-se desses conhecimentos facilitará ao aluno os manejos dos textos. Essa atividade de relacionar o sentido das palavras com outras, de valor igual ou semelhante, ajuda na conexão aluno ↔ texto. Sobre essa relação, Kleiman (2022, p. 29) diz o seguinte: “[...] a atividade em que ressignificamos a palavra, apoiando nas nossas experiências prévias, focalizando significados de palavras específicas ou para inferir seu significado, ou para apreciar um uso particular, diferente”. Ressignificar uma palavra, uma expressão é dá novos sentidos ao que está escrito, sem, no entanto, extrapolar o sentido pensado pelo autor.

Todas essas estratégias de pouco ou nada servirão se a leitura de um texto não tiver um **objetivo**. Esse é o principal motivo que leva uma pessoa a ler um texto. Segundo Kleiman (2016), somente com objetivos claros, os alunos se envolverão na leitura de um texto.

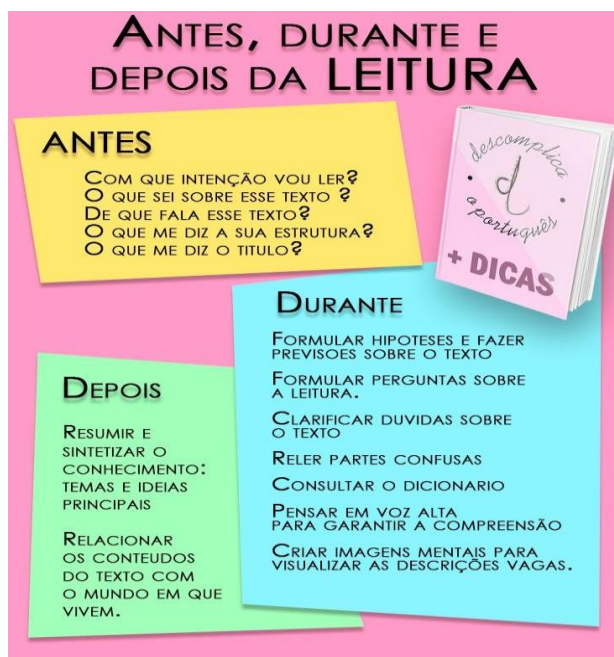
Para Solé (2014, p. 93), “[...] os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados [...]”, citando nove objetivos buscados pelos leitores no ato da leitura, que foram aqui sintetizados:

- 1) **Ler para obter uma informação precisa** – ao utilizar esse objetivo, o leitor não se preocupa com o sentido global do texto, ele vai buscar o que realmente lhe interessa, deixando de lado outros tipos de informação, um tipo bem definido de busca.
- 2) **Ler para seguir instruções** – por ter um caráter significativo e funcional, este objetivo difere do primeiro, pois nele é necessária a leitura completa do texto, para que o objetivo seja conquistado.
- 3) **Ler para obter uma informação de caráter geral** – neste objetivo, deve-se fazer uma leitura mais superficial, pois não se busca algo concreto, não se busca aprofundar-se no texto.

- 4) **Ler para aprender** – este objetivo é para quem já sabe ler, então, não é para aprender a ler, mas para aprender algo novo, ampliar nossos conhecimentos.
- 5) **Ler para revisar um escrito próprio** – este objetivo é muito utilizado por quem tem no texto seu principal instrumento de trabalho.
- 6) **Ler por prazer** – este objetivo se encaixa na motivação intrínseca, aquela que fazemos para deleite pessoal.
- 7) **Ler para comunicar um texto a um auditório** – este tipo de leitura é feito por grupos específicos e é dirigido a outros grupos, com a finalidade de que a mensagem nela contida seja de fácil compreensão às pessoas envolvidas. Essa leitura é feita geralmente em voz alta.
- 8) **Ler para praticar a leitura em voz alta** – este objetivo é muito utilizado nas escolas em sala de aula, objetivando estimular o aluno a exercitar a leitura fluente e vencer a timidez de falar em público. Trata-se de uma prática bastante útil, porque aquele aluno desinibido e que já domina a leitura fluente serve como estímulo para aqueles mais inseguros.
- 9) **Ler para verificar o que se compreender** – esse tipo de leitura tem o objetivo de reforçar o entendimento que temos sobre o texto, muito utilizado pelos estudantes na execução das atividades escolares e acadêmicas. (Solé, 2014)

Os objetivos expostos pela pesquisadora resumem, em certo ponto, o que motiva uma pessoa buscar e realizar uma leitura de um texto.

FICA A DICA!



4 TEORIZANDO GÊNEROS TEXTUAIS

A história dos gêneros textuais remonta ao século VII A.C, porém de diversidade limitada. Foi a partir da criação da imprensa que os gêneros começaram a se diversificar.

Gênero textual é a classificação dada ao texto a partir de sua estrutura, objetivo e intencionalidade. Todo ato comunicativo verbal está ancorado por texto, de modo primário e secundário. O primário é aquele de uso comunicativo mais simples, baseado nos relacionamentos interpessoais, como carta, bilhete. O secundário, aquele de construção comunicativa mais complexa, destinada ao público como editoriais, artigo de opinião, etc.



Fonte: <https://www.maxieduca.com.br/blog/lingua-portuguesa>

Eles se realizam através das várias esferas da atividade humana por meio da língua. Para o supracitado autor, o processo comunicativo acontece por meio de algumas escolhas, tais como: a) a existência de três elementos que os caracterizam, sua finalidade, seu conteúdo temático e sua construção composicional; b) por seu caráter variado, cada esfera da atividade humana, a fim de manter seu processo comunicativo ativo, elabora forma mais estável de enunciado (Bakhtin, 2000).

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero é uma ponte que une texto e discurso. Enquanto o discurso tem um caráter universal, o gênero é de caráter mais particular. Para o autor, “[...] gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (Marcuschi, 2008, p. 84).

Deste modo, a ocorrência do processo comunicativo varia de acordo com as situações em que os sujeitos estão envolvidos, e o gênero, por ser dinâmico, também sofre essa variação.

Quanto a classificá-los, Koch e Elias (2006, p. 101) consideram impossível haver uma classificação, devido ao fato de existir uma grande quantidade deles. Como o gênero emerge nas práticas sociocomunicativas (e estas são dinâmicas), são também impostas grandes heterogeneidade em suas constituições.

Por haver uma diversidade de gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) os organizaram em cinco grupos:

Quadro 01 – Grupos de gêneros

O narrar	Contos maravilhosos – de fadas – fábulas – lendas – narrativas de aventuras – de ficção – de enigma – mítica – biografias – romances – novelas – contos – crônicas – adivinhas – piadas.
O relatar	Relato de experiências – de viagens – diário íntimo – testemunho – anedotas/“causos” – autobiografias – <i>currículo vitae</i> – notícias – reportagens – crônicas sociais – crônicas esportivas – históricos – ensaio.
O argumentar	Texto de opinião – diálogo argumentativo – carta de leitor – reclamação – solicitação – deliberação informal – debate regrado – assembleia – discurso de defesa – de acusação (advocacia) – resenha crítica – editorial – ensaio.
O expor	Texto expositivo – exposição oral – seminário – conferência – comunicação oral – palestra – entrevista – de especialista – verbete – artigo enciclopédico – textos explicativos – tomada de notas – resumo – resenha – relatório científico – relato oral.
O descrever ações	Instruções de montagem – receita – regulamento – regras de jogo – instruções de uso – comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: elaboração própria, com base em Schneuwly e Dolz (2004).

Em nossa pesquisa-ação, optamos por trabalhar vários gêneros, com o intuito de desenvolvermos as habilidades de leitura dos alunos. Assim, utilizamos:

- **Texto normativo** – texto criado com o objetivo de regular, ordenar, regulamentar as ações humanas nos mais diversos espaços. São códigos que regem o comportamento humano e sua interação social de modo geral. Esse gênero textual está presente nos mais diversos ambientes de interação, como escola, comunidades, igrejas, clubes, etc. e é um dos destaques na BNCC, no campo de atuação na vida pública, tendo como orientação os alunos:

[...] envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade (Brasil, 2018, p. 146).

Daí a importância de se trabalhar esse gênero em sala de aula.

- **Crônica** – pelo dicionário, crônica é o registro de um fato diário comum. A crônica se encontra naquele conflito entre os tipos de gêneros primário e secundário, no qual um adentra o outro, pois a crônica está, segundo Castelo (2007, p. 1), “[...] entre a grandeza da história e a leveza atribuída à vida cotidiana”, já que ela parte da simplicidade da vida cotidiana e se alonga para atingir o grande público. A importância da crônica em sala de aula advém da utilização de uma linguagem coloquial, informal e relatos de acontecimentos que podem fazer parte do

contexto do sujeito, com seus temas sérios, sensíveis e, às vezes, humorísticos. Por retratar a vida simples do cotidiano, a crônica é também considerada uma fotografia da vida.

- **Conto** – é um gênero textual construído em forma de narrativa ficcional. O conto tem suas origens na tradição oral. Para Gotlib (1988), assemelha-se às fábulas e às parábolas, por apresentar uma economia de estilo, situação e temática reduzida. Todo conto é uma narrativa, a qual apresenta um acontecimento ocorrido em um determinado lugar, com um personagem (ou mais), em um determinado tempo, contado por um narrador. A leitura de um conto vai exigir do aluno uma certa habilidade leitora e a ativação das estratégias metacognitivas.

- **Tirinha** – é um gênero textual multissemiótico por diferentes modos de representação. Estrutura-se em quadro, contendo as linguagens verbal (aquela construída por letra, palavra) e não verbal (construída por imagem), podendo auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades do aluno, como: leitura, compreensão, interpretação e produção textual. Seus temas variados, que tratam de política, sociedade, economia e natureza, estimulam o aluno a se posicionar criticamente diante da realidade. O gênero tirinha, pela sua riqueza de informação, irá ativar as estratégias metacognitivas do aluno.

- **Poema** – um dos gêneros textuais mais trabalhados em sala de aula. Os poemas dirigidos à primeira infância são textos de leituras relativamente breves e de fácil assimilação pelos alunos. Para Sorrenti (2009), “[...] seus elementos simples e ingênuos sobrevivem ao tempo, além de contar um bom tema e boa cadência”. Mas engana-se quem pensa que o poema é um texto menor. Para a autora, os textos poéticos costumam ser mais intensos. É essa intensidade que exigirá um nível de conhecimento mais apurado dos alunos.

- **Notícia** – gênero textual narrativo de cunho jornalístico, não literário. Tem o objetivo de informar sobre um acontecimento real. É narrado em terceira pessoa, com uso de linguagem coloquial. Os fatos narrados devem ser objetivos (o quanto possível), sem apresentar opinião nem posições pessoais. A importância de se trabalhar o texto jornalístico em sala de aula está no fato de ele promover uma formação sociocultural dos alunos, podendo ajudar na promoção do hábito da leitura. Já que trabalha com fatos e acontecimentos do dia a dia, enriquece o vocabulário do estudante, potencializa o posicionamento crítico e contribui para a compreensão da realidade do aluno.

- **Anúncio publicitário** – constituído por textos multimodais, ou seja, sua linguagem é composta de textos e imagens. Tem como função comunicativa a persuasão. Seu objetivo é divulgar produtos, serviços ou ideias, utilizando recursos persuasivos, de acordo com o público que deseja atingir. Trata-se de um texto muito rico em informação, com estrutura mesclada de linguagem verbal e não verbal. Auxilia na compreensão de informações explícitas e, principalmente, implícitas, que mobilizam as ações cognitivas do aluno.

5 TEORIZANDO AVALIAÇÃO E DESCRITORES

Atualmente, são utilizadas duas estratégias de avaliação: a quantitativa e a qualitativa. A primeira tem por função quantificar, mensurar em números, dados estatísticos, classificando através de nota. É tida como a mais eficiente, por usar dados matemáticos exatos. A segunda, de utilização mais recente, foi criada para avaliar indicadores sociais observáveis e utiliza o conceito como instrumento de mensuração. Consideramos que ambas têm seus prós e contras. A quantitativa, à medida que tem seus dados quase inquestionáveis, afasta-se do valor humano, enquanto, para Luckesi (2013, p. 27), “[...] o fator emocional, aqui, como em qualquer outra situação humana, é fundamental”. A avaliação qualitativa, apesar de valorizar o aspecto humano, passa a ser questionada, pois põe em dúvida os critérios dos observadores. Porém, na visão de Demo (1999), não há diferenças entre elas. Seja para atribuir nota ou conceito, ambas têm os mesmos objetivos: mensurar e escalonar avanços e retrocessos.

Na escola *locus* da observação, utilizam-se as duas estratégias. Isso se justifica porque uma complementa a outra. Observa-se, durante o processo, que nem sempre o quantitativo reflete o potencial e o desenvolvimento adquirido pelo aluno. Daí a importância de se utilizar o método da qualificação, pois serão observados, nesse processo, os aspectos humano e social desenvolvidos pelo aluno (PPP da escola-campo, 2023).

Na tentativa de diferenciar o **examinar** do **avaliar** e atenuar o peso que estas palavras causam tanto no professor como no aluno, fragmentou-se a avaliação em três tipos: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica é aplicada no início de cada ano letivo, com o objetivo mostrar ao professor que competências e habilidades o aluno já possui e suas possibilidades de aquisição. Para Luckesi (2013), é aquela que se contrapõe à

classificatória, pois investiga o desempenho escolar do aluno, gerando conhecimento sobre seu nível de aprendizagem, o que ele alcançou e o que ainda falta alcançar dos objetivos traçados.

A necessidade de criar um processo avaliativo que atingisse todo o território nacional exigiu que o MEC elaborasse um instrumento que padronizasse e legitimasse o processo de avaliação. Nasceram, assim, as Matrizes de Referência, a partir das quais foram criados os descritores. Segundo o Saeb⁸ (2011, p. 18), “[...] o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidade”.

As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que os participantes do teste devem ter desenvolvido na etapa da educação básica avaliada (INEP, 2023), tendo como base a BNCC. Os DLPs⁹ buscam mensurar o nível de desenvolvimento dos alunos na apropriação das habilidades em linguagem e leitura em LP em alunos dos anos finais de cada ano/série. Marcushi (2008) questiona essa orientação devido ao fato de esta estar focada apenas na leitura, deixando em segundo plano a produção textual. Esses dados são analisados a partir de uma avaliação que ocorre a cada dois anos (Saeb), e aplicada nos anos finais de cada ciclo: Fundamental Anos Iniciais, nas turmas do 5º ano; nas turmas de 9º ano, no Fundamental Anos Finais, e no 3º ano do Ensino Médio. A matriz de referência contendo os descritores apresenta pequenas diferenças relacionadas aos anos/séries de suas aplicações quanto às habilidades sugeridas. São três as matrizes, uma para cada ciclo de ensino. Como o 6º ano se encontra no segundo ciclo de ensino, ou seja, Fundamental Anos Finais, usaremos, como parâmetro para a aplicação da nossa intervenção, os descritores referentes ao 9º ano.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, Temas e Descritores do 9º ano do Ensino Fundamental estão divididos em seis tópicos:

- a) Tópico I – Procedimento de leitura;
- b) Tópico II – Implicações do suporte, gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- c) Tópico III – Relação entre textos;
- d) Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto;
- e) Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- f) Tópico VI – Variação linguística.

Quadro 02 – Descritores de Língua Portuguesa

⁸ Saeb – Sistema de Avaliação de Educação Básica.

⁹ DLPs – Descritores de Língua Portuguesa.

I – Procedimentos de Leitura	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.
II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto	D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III – Relação entre textos	D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV – Coerência e coesão no processamento do texto	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar a tese de um texto. D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 Estabelecer relações lógico-discursivas em um texto.
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras. D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.
VI – Variação linguística	D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: elaboração própria (2024), com base na Matriz de Referência em Língua Portuguesa – Saeb.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf.

Para a nossa pesquisa, utilizamos apenas o exposto no Tópico I, no qual é trabalhado o eixo **estratégias e procedimentos de leitura** da BNCC. Temos, como foco principal, dirimir a baixa habilidade em leitura dos sujeitos participantes.

A seguir, descreve-se cada descritor utilizado nesta pesquisa.

Quadro 03 – Descrevendo os descritores

Descritores		Habilidades
D1	Localizar informações explícitas em um texto	Localizar informações de fácil identificação que estejam claras na superfície do texto, como personagem, onde a ação acontece, etc.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Inferir o sentido de uma palavra a partir do próprio texto ou do seu conhecimento prévio.
D4	Inferir uma informação implícita	Inferir uma informação que não está na superfície do texto, mas que pode ser percebida a partir de pista presente no texto.
D6	Identificar o tema de um texto	Identificar o tema do texto é reconhecer qual assunto está sendo abordado no texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Distinguir fato de opinião é perceber quando a informação dada sobre o assunto é real, ou expressa uma opinião pessoal sobre o assunto.

Fonte: elaboração própria, 2024.

AGORA É HORA DE PLANEJAR!



Fonte: imagem disponível em:
https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-portuguesa

6 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: 1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1ª - AVALIAÇÃO DIAGNÓTICA

TEXTO – 1

Leia o texto com os Artigos do 1º ao 5º sobre direitos da criança e do adolescente e responda às questões que seguem:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Título I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

[...]

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes **à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.**

[...]

Art. 5º **Nenhuma criança ou adolescente** será objeto de qualquer forma de **negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

QUESTÕES

01 - (D1) – De acordo com o Art. 2º é considerado criança:

- a) Menores de sete anos
- b) Menores de treze anos
- c) Menores de doze anos
- d) Menores de dezoito anos

02 - (D1) – Que outra faixa etária pode se beneficiar das leis dispostas no ECA?

03 - (D3) – “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público ASSEGURAR, [...]”. A palavra destacada pode ser trocada por:

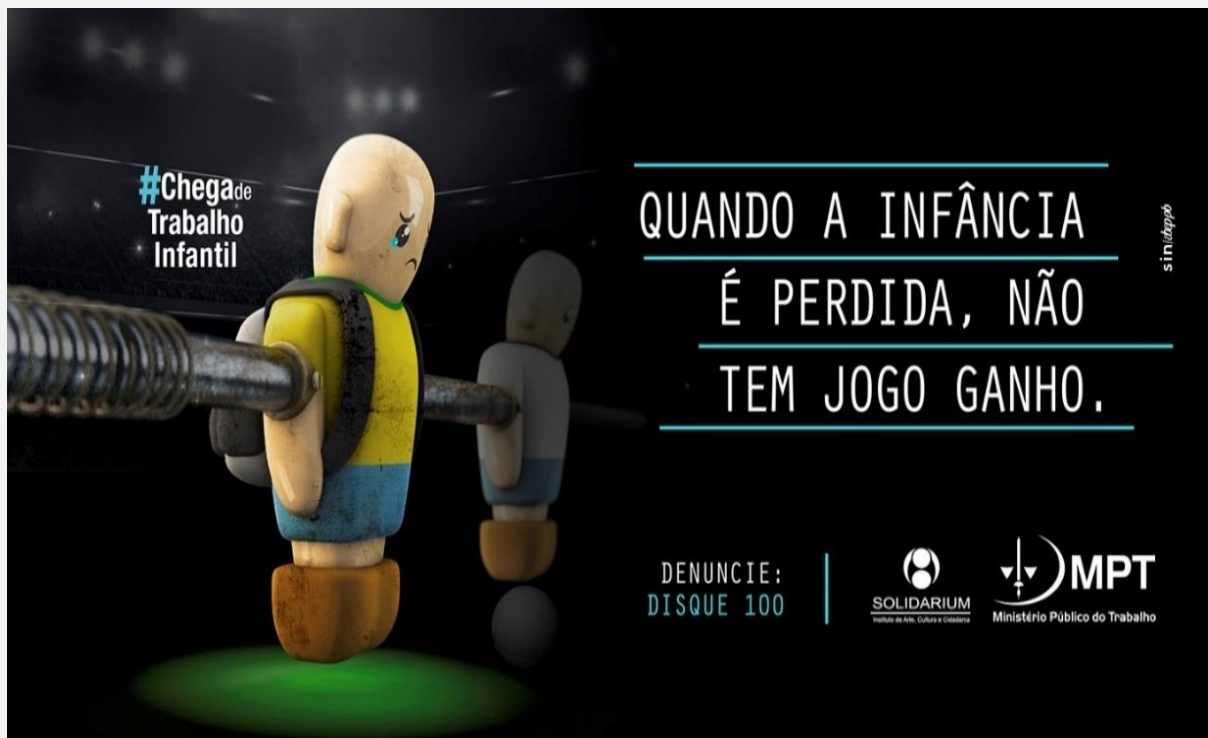
- a) Desmentir
- b) Soltar
- c) Localizar
- d) Garantir

4) – (D3) – “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, **discriminação**,”. A palavra destacada tem o mesmo sentido de:

- a) Preconceito
- b) Preceito
- c) Desilusão
- d) Acusação

TEXTO 02

Faça um leitura verbal e não verbal do anúncio para responder às questões abaixo:



Fonte: <https://www.fundacaoterra.org.br/noticias/apoio-a-campanha-de-conscientizacao-contra-o-trabalho-infantil>

05 - (D4) – Qual o significado da expressão: “Quando a **infância é perdida**”

- a) Foi esquecida em algum lugar
- b) Foi enterrada por descuido
- c) O trabalho infantil destroi a infância
- d) O jogo de pebolim engana a infância

06 – (D4) – Quais direitos estão sendo negados às crianças no anúncio? Cite ao menos três.

07 - (D4) – Pode-se inferir que o uso da cor preta no anúncio foi usada para:

- a) Chamar a atenção ao trabalho infantil
- b) O luto pelas crianças desaparecidas
- c) Dá mais visibilidade ao texto escrito
- d) A cor preta é a mais bonita

08 - (D6) – O tema desse anúncio é:

- a) Vender o jogo pebolim
- b) Anunciar crianças perdidas
- c) A exploração de crianças e adolescentes
- d) Anunciar um jogo do Brasil

09 - (D6) – Pode-se deduzir que este texto:

- a) Conscientiza sobre o trabalho infantil
- b) Criança explorada no futebol
- c) Que este jogo é proibido para criança
- d) Como se ganha no pebolim

10 – (D14) – O trecho: “Quando a infância é perdida não tem jogo ganho” é:

- a) Uma opinião
- b) Uma sugestão
- c) Uma declaração
- d) Uma suposição

7 IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS DE LEITURA

Oficina de coisas concretas, temos os objetos quebrados e as ferramentas para o conserto, como isso pode acontecer com algo tão abstrato como a leitura? Na leitura, as oficinas se apresentam como uma atividade lúdica. Para os pesquisadores Sousa e Araújo (2020, p. 11), a oficina é um espaço, no qual vão se “[...] integrando as instâncias do pensar, do sentir e do agir, tal proposta deve proporcionar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos”. É nesse espaço onde se pretende “consertar” a incompletude do domínio do texto pelo aluno. Os pesquisadores ainda reforçam que nas oficinas realizam-se experiências socializadoras.



Fonte: <http://www.oficinadaleitura.com.br/>

Na oficina de leitura, o objeto a ser utilizado, quebrado ou não, são os textos, e as ferramentas que serão utilizadas são as estratégias de leitura. São essas estratégias que irão auxiliar-nos nessa incompletude do domínio do texto pelos estudantes. Não basta apenas conhecer as estratégias, é necessária uma metodologia que favoreça a excursão desse trabalho: escolher uma diversidade de texto; organizar a disposição das carteiras em sala de aula, além da utilização de várias formas de agrupamento dos alunos (dupla, trio, quarteto); distribuir fichas e textos dos mais variados gêneros. Esse tipo de atividade pode despertar e motivar os alunos a participarem das atividades, pois eles também passam a se sentir sujeitos da sua aprendizagem.

7.1 OFICINA 1

Trabalhar o descritor D1– Localizar informações explícitas em um texto, a partir da crônica
- **De quem são os meninos de rua?** - de Marina Colasanti.

PLANO DE AULA – 6º ano

Descritor D1	Localizar informações explícitas em um texto.
Conteúdo	Gênero textual – crônica: De quem são os meninos de rua?
Objetivos	Reconhecer o gênero crônica. Fazer uma leitura do texto silenciosa e oralmente. Reconhecer palavras do seu vocabulário. Levar o aluno a localizar informações explícitas no texto.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador de quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	COLASANTI, Marina, De quem são os meninos de rua. <i>In</i> : OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lúcia Aparecida Melo. Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa, 7º ano . São Paulo: IBEP, 2017, p. 254/255. Disponível em: Disponível em: https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/08/cronica-de-quem-sao-os-meninos-de-rua.html . BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018.

Fonte: Elaboração própria (2024).

SUGESTÃO DE APLICAÇÃO

Conceitue e explique o gênero crônica:

Crônica: a palavra crônica deriva do grego *cronos*, que significa tempo. A crônica é um gênero textual que remete a um tempo de memórias e relata fatos do dia a dia com linguagem simples.

Em seguida, faça alguns questionamentos aos alunos sobre o tema do texto que será lido:

- Quem você considera como menino de rua?
- Você conhece alguém que vive nesta situação?
- Como você imagina a vida de crianças que vivem esta situação?

Em seguida, dá-se um tempo para que façam uma leitura silenciosa. Logo depois, novos questionamentos:

- Tiveram dificuldade de entender o texto?
- Quais palavras dificultaram a compreensão?

Depois fazer uma leitura oral compartilhada da crônica, relacionando a predição entre o que foi pensado e o que realmente diz o texto.

Texto 1 – CRÔNICA: **DE QUEM SÃO OS MENINOS DE RUA?** – Marina Colasanti

Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou no meu braço, falou qualquer coisa que não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

Talvez não fosse um Menino De Família, mas também não era um Menino De Rua. É assim que a gente divide. Menino De Família é aquele bem-vestido com tênis da moda e camiseta de marca, que usa relógio e a mãe dá outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão.

[...]

Na verdade, não existem meninos De Rua. Existem meninos NA rua. E toda vez que um menino está NA rua é porque alguém o botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares. Assim como são postos no mundo, durante muitos anos também são postos onde quer que estejam. Resta ver quem os põe na rua. E por quê.

[...]

Quando eu era criança, ouvi contar muitas vezes a história de João e Maria, dois irmãos filhos de pobres lenhadores, em cuja casa a fome chegou a um ponto em que, não havendo mais comida nenhuma, foram levados pelo pai ao bosque, e ali abandonados. Não creio que os 7 milhões de crianças brasileiras abandonadas conheçam a história de João e Maria. Se conhecessem talvez nem vissem a semelhança. Pois João e Maria tinham uma casa de verdade, um casal de pais, roupas e sapatos. João e Maria tinham começado a vida como Meninos De Família, e pelas mãos do pai foram levados ao abandono.

[...]

Mas, embora uma criança possa ser abandonada pelos pais, ou duas ou dez crianças possam ser abandonadas pela família, 7 milhões de crianças só podem ser abandonadas pela coletividade. Até recentemente, tínhamos o direito de atribuir esse abandono ao governo, e responsabilizá-lo. Mas, em tempos de Nova República*, quando queremos que os cidadãos sejam o governo, já não podemos apenas passar adiante a responsabilidade. A hora chegou, portanto, de irmos ao bosque, buscar as crianças brasileiras que ali foram deixadas.

Imagem ilustrativa



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/search/2/image-film?phrase=crian%C3%A7a+de+rua>

QUESTIONÁRIO

- 01) Quem são os personagens da crônica?
- 02) O que o menino queria da mulher?
- 03) Que conto de fadas é lembrado na crônica?
- 04) Que convite a narradora faz aos leitores?

7.2 OFICINA 2

Trabalhar o descritor: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Conceituar sinonímia, conotação e denotação das palavras, a partir do poema *Pontinho de vista*, de Pedro Bandeira. Esta oficina foi dividida em dois momentos.

PLANO DE AULA – 6º ano

Tema	Autoconhecimento
Campo de experiência	1. Conhecimento: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 4. Comunicação: utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Descritor (D3)	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Objetivos	# Reconhecer os diversos sentidos que uma palavra pode ter. # Relacionar duas palavras a partir de seus sentidos. # Fazer uma leitura do texto silenciosa e oralmente. # Reconhecer palavras do seu vocabulário. # Levar o aluno a reconhecer o sentido de uma palavra a partir de opções dadas.
Conteúdo	Conceito de sinônimo e antônimo. Gênero textual Poema: <i>Pontinho de vista</i>, de Pedro Bandeira.
Duração	Cinco aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador para quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e de desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	BANDEIRA, Pedro. Pontinho de vista. Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/pedro-bandeira-pontinho-de-vista/. Acesso em: 06 abr. 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2018.

Fonte: elaboração própria (2024)

PRIMEIRO MOMENTO: ANÁLISE LINGUÍSTICA

Roteiro do conteúdo

Convidar os alunos a citarem e apresentarem outras palavras que tenham o mesmo sentido de **bonito** e **boa**. Em seguida, apresentar o conceito de sinônimo e mostrar que as palavras também têm sentidos contrários. Pedir que eles apresentem o contrário das palavras-modelo supracitadas.

01 – Pesquisar no dicionário o sentido das palavras.

- a) Escola
- b) Comunidade
- c) Aluno
- d) Criança
- e) Carinho

02 – Utilizando seus conhecimentos, escreva o sinônimo das palavras destacadas:

- a) Ana é uma pessoa **boa**.
- b) Maria é uma de coração **grande**.
- c) Dizem que a vida é **passageira**.
- d) A Ferrari é um carro **veloz**.

03 – Escreva o antônimo das palavras.

- a) Claro
- b) Dia
- c) Mau
- d) Longo
- e) Veloz

04 – Escreva o antônimo das palavras destacadas.

- a) Meu cachorro tem a cauda **curta**.
- b) Carlos mora **longe** da escola.
- c) Meu irmão é mais **baixo** do que eu.
- d) Vovó viveu uma vida **triste**.

SUGESTÃO DE APLICAÇÃO

Predição (motivação para a leitura)

Antes da leitura, instigue os alunos a expressarem opinião sobre:

- O que é um ponto de vista?
- Vocês já expressaram pontos de vista próprios em algum momento?
- Em que momento?
- Por que expressaram seus pontos de vista?
- Explique que ponto de vista é expressar uma opinião sobre determinado assunto, que eles já fazem isso no dia a dia, quando não aceitam determinadas regras, seja em casa ou na escola.

Poema: Pontinho de vista

Eu sou pequeno, me dizem,
E eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
Com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
E me visse lá do chão,
Ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!

Pedro Bandeira. Por enquanto eu sou pequeno. São Paulo: Moderna, 2002.

Depois da leitura, faça uma relação do que foi debatido antes e do que foi observado depois da leitura do conto.

QUESTÕES

01 – No verso: “Eu sou pequeno, me **dizem**”. A palavra destacada pode ser trocada por:

- a) Calam
- b) Falam
- c) Silenciam
- d) Ignoram

- 02 – “— Minha nossa, que **grandão!**”. Qual o sinônimo da palavra destacada?
- a) Gentil
 - b) Gentilha
 - c) Gigante
 - d) Gingado
- 03 – Qual o antônimo da palavra destacada no verso: “e eu fico muito **zangado**”?
- a) Furioso
 - b) Amolado
 - c) Amuado
 - d) Calmo

7.3 OFICINA 3

Trabalhar o descritor: D4 – Inferir uma informação implícita em um texto, a partir do poema **O direito da criança segundo Ruth Rocha**.

PLANO DE AULA – 6º ano

Descritor D4	Inferir uma informação implícita
Objetivos	• Inferir uma informação implícita em um texto. • Apreender os sentidos globais do texto. • Inferir efeitos de sentido das palavras no texto. • Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.
Conteúdo	Gênero textual – Poema: O direito da criança segundo Ruth Rocha.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador para quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	ROCHA, Ruth. O direito das crianças segundo Ruth Rocha . Ilustração de Ricardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letras. 2002. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Brasília, 2018.

Predição – (motivação para a leitura)

Antes de entregar o texto aos alunos, motive-os a falarem sobre leis, normas, regras, direitos e deveres. Explique sobre os diversos tipos de leis que orientam nossas vidas em sociedade, seja em casa, na escola, na comunidade, na sociedade em geral. Incentive-os a citarem algumas regras que devem ser cumpridas em casa, na escola. Em seguida, peça-lhes que façam uma leitura silenciosa, depois uma leitura oral.

O direito da criança

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

O direito da criança segundo Ruth Rocha

QUESTÕES

01 – A partir do título, podemos depreender:

- a) Que as crianças são cheias de direitos.
- b) Que as crianças não têm direitos.
- c) Que as crianças precisam de direitos.
- d) Que as crianças fazem direitos.

02 – Nos dois primeiros versos, passa-se a mensagem de que:

- a) Nem toda criança é bem protegida.
- b) As crianças precisam ser protegidas.
- c) As crianças não precisam de proteção.
- d) Todas as crianças já são protegidas.

03 – No verso “Criança tem que ter **lar**”, deduzimos que a criança deve:

- a) Ter muitos brinquedos.
- b) Viver com pais.
- c) Ir à escola.
- d) Ter uma casa.

7.4 OFICINA 4

Trabalhar o descritor: D6 – Identificar o tema de um texto, a partir de uma tirinha de Armandinho.

PLANO DE AULA – 6º ano

Tema	Preconceito
Campo de experiência	1. Conhecimento: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 4. Comunicação: utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Descritor (D6)	Identificar o tema de um texto.
Objetivos	# Apreender os sentidos globais do texto. # Inferir efeitos de sentido. # Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.
Conteúdo	Gênero textual – Tirinha de Armandinho.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador para quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão, e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	Fonte: https://www.google.com/search?q=tirinha+de+armandinho&sca. Acesso em: 06 abr. 2024. BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2018

Fonte: elaboração própria (2024).

SUGESTÃO DE APLICAÇÃO

Predição (motivação para a leitura)

Para início de conversa, apresente o gênero tirinha como um texto misto, por apresentar palavras e imagem, que tem o objetivo de mostrar a realidade e cenas do cotidiano de forma lúdica, buscando conscientizar o leitor sobre problemas enfrentados por todos nós nas mais diversas situações. Peça que os alunos observem as imagens e relatem o que está acontecendo. Depois, peça-lhes que leiam a parte escrita e façam a relação do texto verbal com o não verbal, observando se as hipóteses deles se confirmam.



Direitos das crianças. Tirinha disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2023/07/atividade-sobre-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-anos-finais.html#google_vignette.

QUESTÕES

01 – (D6) – A tirinha tem como tema:

- e) A vida alegre das crianças.
- f) Os direitos das crianças.
- g) A felicidade das crianças.
- h) A reunião de crianças.

02 – (D4) – No último quadrinho, a expressão “... e totalmente livres!” foi representada nas imagens:

- e) Pela alegria do sapo.
- f) Pela amizade entre a menina e o sapo.
- g) Pelo sopro da menina.
- h) Pelo voo das pétalas.

7.5 OFICINA 5

Trabalhar o descritor: D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, a partir do gênero textual jornalístico midiático: Mais uma vítima do trabalho infantil.

PLANO DE AULA – 6º ano

Descritor D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
Objetivos	• Apreender os sentidos globais do texto. • Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. • Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social. •
Conteúdo	Gênero textual – jornalístico midiático: Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará.
Duração	Três aulas.
Recursos didáticos	Textos impressos, lápis marcador para quadro branco, quadro branco laminado.
Metodologia	Leitura, debates, interpretação oral e escrita.
Avaliação	Formativa: observando o grau de compreensão e desenvolvimento das habilidades propostas.
Referências	VIEIRA, Ana Luísa. Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará. Criança Livre de Trabalho Infantil. 02 de agosto de 2017. Disponível em: https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/mais-uma-vitima-do-trabalho-infantil-menino-de-12-anos-morre-soterrado-em-obra-no-ceara-2/. Acesso em: 12 set. 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Fonte: elaboração da autora (2024).

Roteiro do conteúdo

O gênero jornalístico midiático (notícia) é um texto que trabalha com fatos, de relevância social, escrito de forma narrativa, usa linguagem objetiva, impessoal e de fácil compreensão. A notícia está estruturada da seguinte forma: título, subtítulo, lide, do inglês *lead* (primeiro parágrafo), informação secundária e detalhes.

SUGESTÃO DE APLICAÇÃO

Predição (motivação para a leitura)

Antes de entregar o texto aos alunos, inicie uma conversa sobre o gênero notícia. Apresente a estrutura do gênero. Incentive-os a exercitarem seus conhecimentos prévios com perguntas como:

- Conhecem um jornal?
- Costumam ler ou assistir ao jornal?
- Por quê? Para quê?
- Qual tipo de notícia chama mais atenção?
- E o porquê?

A partir do conhecimento prévio, peça que eles façam algumas considerações sobre o que será abordado no texto, a partir do título.

- O que aconteceu com o menino?
- Que tipo de trabalho ele estava fazendo?
- Por que ele resolveu trabalhar?

Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará

Patrício tinha 12 anos. Ele poderia ter passado o último domingo brincando em um parque com três amigos da mesma idade – não fosse o fato de todos eles serem **vítimas do trabalho infantil**.

Naquela tarde, Patrício e outros garotos trabalhavam, em troca de R\$ 20 cada um, escavando barro para terraplanar o quintal de um conjunto habitacional Minha Casa, Minha Vida, no bairro de Betolândia, em Juazeiro do Norte (CE), cidade localizada a 490 km de Fortaleza.

Patrício morreu soterrado enquanto trabalhava. Mesmo com a chegada das equipes de resgate do Corpo de Bombeiros e do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), o garoto não resistiu aos ferimentos.

“A mãe dele não queria que ele trabalhasse, mas ele dizia que estava fazendo esse serviço para juntar dinheiro e comprar um celular bom. Era o sonho dele”, contou Cícera Lorena de Sousa Lima, tia de Patrício, à **reportagem do Ceará TV, reproduzida pelo portal G1**.

A família havia se mudado recentemente para o conjunto habitacional e o menino ainda não tinha sido matriculado em uma nova escola. Segundo os moradores, era comum ver crianças trabalhando na região e não se “via perigo” em encontrá-las exercendo tal atividade.

02/08/2017| Por Ana Luísa Vieira

QUESTÕES

- 01 – (D1) – Em que bairro e município residia o menino?
- 02 – (D3) – Que outra palavra poderíamos usar para substituir a palavra SOTERRADO?
- 03 – (D4) – Que direitos foram negados ao garoto da reportagem?
- 04 – (D6) – Qual é o tema abordado na notícia?
- 05 – (D14) – Escreva a opinião da jornalista sobre o fato.
- 06 – (D14) – Que outra opinião aparece no texto e de quem é essa opinião?
- 07 – (D14) – Escreva dois fatos mencionados na notícia.

8 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: 2ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

2ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

GAROTO LINHA DURA

Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafrado pelo pai.

Quando o pai chegou, perguntou à mãe quem quebrou o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.

O pai chamou Pedrinho e perguntou:

– Quem quebrou o vidro, meu filho?

Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.

Na hora em que o jantar ia para mesa, o pai tentou de novo:

– Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? – e, ante a negativa reiterada do filho, apelou:

– Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.

Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:

– Quem quebrou foi o garoto do vizinho.

– Você tem certeza?

– Juro.

Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e juntou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas – quando o pai fez ameaça – Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.

Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e – já chateadíssimo – rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:

– Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.

Stanislaw Ponte Preta **Gol de Padre**. Para Gostar de Ler, vol. 23. São Paulo: Ática, 2003.

QUESTÕES

O1 – (D1) – Onde o garoto jogava bola?

- a) No quintal
- b) No jardim
- c) Na praça
- d) No campinho

O2 – (D1) A quem o garoto culpou pela quebra da vidraça?

- a) O amiguinho
- b) O filhinho
- c) O Pedrinho
- d) O vizinho

O3 – (D3) No trecho: “[...], ao **EMENDAR** a bola de bico por cima do travessão, [...]” a palavra destacada significa:

- a) Chutar
- b) Rolar
- c) Agarrar
- d) Defender

O4 – (D3) – O garoto ficou “[...] com medo de ser espinafrado pelo pai.” Retire do texto a palavra que tenha o mesmo sentido da palavra destacada.

- a) Envergonhado
- b) Castigado
- c) Abençoado
- d) Acarinhado

O5 – (D4) – “**Quando ele vier atender a porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.**” Deduza: qual a intenção do menino neste trecho?

07 – (D4) – O pai fez várias tentativas para que o filho falasse a verdade. Por quê?

- a) Não acreditou na mulher.
- b) Esperava a sinceridade do filho.
- c) Apoiava o comportamento do filho.
- d) Achava que era coisa de criança.

08 – (D6) – O tema trabalhado no texto é:

- a) As travessuras infantis.
- b) A alegria infantil.
- c) A inconsequência infantil.
- d) A honestidade infantil.

09 – (D6) – Que outra temática podemos observar no texto?

- a) A relação pai e filho.
- b) A convivência familiar.
- c) A solidariedade infantil.
- d) A formação familiar.

10 – (D14) – Que frase do texto apresenta uma opinião?

- a) Quem quebrou o vidro, meu filho?
- b) O pai chamou Pedrinho e perguntou:
- c) Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado.
- d) Você tem certeza?

11 – (D14) – Transcreva do texto uma frase que apresenta um fato:

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caros colegas de ofício, esse trabalho de pesquisa não tem a pretensão de apresentar soluções para os problemas de aprendizagem da leitura. No entanto, aponta mais um caminho a ser percorrido na tentativa de minimizar esse problema. Esse caderno pedagógico é uma síntese do trabalho de pesquisa intitulado **Competência leitora: uma análise a partir dos descritores de Língua Portuguesa Tópico I para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais**.

O problema de leitura não é novo, nem local. É antigo e mundial. Pouquíssimos países no mundo estão imunes a esse problema. Porém, temos sempre que questioná-lo, pois o domínio da leitura é de suma importância para a imersão do nosso alunado no mundo controlado por aqueles que dominam a leitura. No mundo dominado por letrados, a ausência da leitura leva o sujeito para a margem do setor produtivo e, por extensão, ao processo de exclusão social.

Como proposta para minimizar o problema de aprendizagem da leitura nos nossos alunos, sugerimos utilizarmos algumas duplas. A primeira é a dupla pesquisa e trabalho: precisamos sempre buscar alternativas que melhor se adequem aos nossos educandos, e isso demanda trabalho e dedicação. A segunda dupla é o texto e o contexto. Todo processo de aprendizagem da leitura deve estar centrado no texto, pois é a partir da interação com ele que o estudante vai ativar sua função cognitiva e sentido quanto ao que está escrito. E, no tocante ao contexto (o onde e como vive) do aluno, Freire (1989) assevera que “[...] a leitura de mundo precede a leitura palavra”, e o texto, sempre que possível, deve remeter ao cotidiano do aluno.

A proposta trazida por este trabalho está embasada na utilização de vários gêneros textuais. No mundo, o processo comunicativo está em constante transformação com o avanço das tecnologias, e os textos são criados e recriados a todo momento. Assim, reconhecê-los e compreendê-los tornarão nossos alunos mais atentos a essas transformações.

As propostas apresentadas neste caderno pedagógico não são definitivas, servem apenas como modelo passível de adaptações, de acordo com a necessidade de cada situação.

Boa leitura.

Maria das Graças Bezerra da Silva

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontros e interações**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA, Pedro. **Pontinho de vista**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/pedro-bandeira-pontinho-de-vista/>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- BANDEIRA, Pedro. **Por enquanto eu sou pequeno**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BORTONE-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres (Orgs.). **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **INEP**. Brasília, 2023.
- CASTELO, José. **Crônica, um gênero brasileiro**. Suplemento literário, Rascunho, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/801677631/Jose-Castello-Cronica-Um-Genero-Brasileiro>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- COLASANTI, Marina. De quem são os meninos de rua? *In*: OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lúcia Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa, 7º ano**. São Paulo: IBEP, 2017, p. 254/255. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/08/cronica-de-quem-sao-os-meninos-de-rua.html>. Acesso: 12 set. 2024.
- DEMO, Pedro. **Mitologia da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**, Campinas: Autores associados, 1999
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Gol de Padre**. Para Gostar de Ler, vol. 23. São Paulo: Ática, 2003.

ROCHA, Ruth. **O direito das crianças segundo Ruth Rocha**. Ilustração de Ricardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo, Helena Rodrigues e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo, Helena Rodrigues e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TUDO SALA DE AULA. **Atividade sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Anos Finais**. Direitos das crianças. Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2023/07/atividade-sobre-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-anos-finais.html#google_vignette. Acesso em: 04 mar. 2025.

VIEIRA, Ana Luísa. Mais uma vítima do trabalho infantil: menino de 12 anos morre soterrado em obra no Ceará. **Criança Livre de Trabalho Infantil**. 02 de agosto de 2017. Disponível em: <https://livedetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/mais-uma-vitima-do-trabalho-infantil-menino-de-12-anos-morre-soterrado-em-obra-no-ceara-2/>. Acesso em: 12 set. 2024.