

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS

DISSERTAÇÃO

**Desenvolvimento da proficiência leitora:
Estratégias cognitivas e metacognitivas com foco na pré-
leitura**

Syleide Almeida Pires Do Nascimento

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA:
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS COM FOCO NA PRÉ-
LEITURA**

SYLEIDE ALMEIDA PIRES DO NASCIMENTO

Sob a orientação do professor
Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica, RJ

Abril de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento, Syleide Almeida Pires do, 1982-
N244d DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA:
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS COM FOCO NA PRÉ
LEITURA / Syleide Almeida Pires do Nascimento. -
Barra Mansa, 2024.
120 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado, 2024.

1. Leitura. 2. Estratégias de leitura. 3.
Compreensão. I. Costa, Wagner Alexandre dos Santos,
1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Mestrado III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SYLEIDE ALMEIDA PIRES DO NASCIMENTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Alexandre Dos Santos Costa (UFRRJ)

Orientador

Prof. Dr. Charleston De Carvalho Chaves (UERJ)

Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)

Avaliador interno



TERMO N° 1088/2024 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 01/12/2024 20:22)

GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: ####287#9

(Assinado digitalmente em 29/11/2024 09:07)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CoordCGLpi (12.28.01.00.00.00.75)
Matrícula: ###564#3 /

(Assinado digitalmente em 28/11/2024 12:32)

CHARLESTON DE CARVALHO CHAVES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ####.###.647-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 1088, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 28/11/2024 e o código de verificação: 310c53cdæ

Àqueles a quem devo a vida e a quem amo infinitamente.
Àqueles que me seguraram em seus colos, deram-me as suas mãos e os abraços mais
aconchegantes.
Àqueles a quem me faltam palavras para agradecer, mas sobra coração para amar:
Meus pais, Luiz Carlos da Silva Pires (*in memoriam*) e
Maria Helena de Almeida Pires, a minha maior incentivadora, a professora da minha
vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e à Nossa Senhora por serem motivos da minha alegria e por me concederem força, saúde, capacidade e dedicação.

Ao meu amado esposo, que mesmo diante da minha ausência soube entender-me e incentivar-me.

Às minhas filhas, Gabrielly e Alice, razões da minha existência e de tudo que faço. Por vocês, sempre estarei aqui. Minhas maiores riquezas!

À minha avó, minha amada vó Ilda, por se orgulhar tanto de mim a ponto de sempre me trazer ânimo todas as vezes que o cansaço se fazia presente.

À minha amiga Magda Rodrigues, que acreditou em mim muito antes de mim mesma.

Ao Profletras, que possibilitou, através do programa de pós-graduação, uma realização pessoal e um crescimento profissional imensuráveis.

Ao querido professor e orientador Wagner Alexandre dos Santos Costa, que sempre tão solícito, atendia de prontidão aos meus chamados, ainda que aos domingos, feriados e horários inapropriados. A você, professor, a minha gratidão e admiração.

Ao professor Gilson Costa Freire, que com sua elegância e maestria, ensinou-me tanto que acredito não fazer ideia do impacto que suas aulas tiveram em meus estudos e trabalho. E agradecendo ao professor Gilson, estendo o meu agradecimento a todos os professores do programa, que sempre estiveram dispostos a entregarem o melhor de si e assim fizeram. A todos vocês o meu muito obrigada!

Aos queridos professores Wagner, Gilson e Charleston que compuseram a minha banca. Por meio de seus olhares atentos, contribuíram de forma grandiosa para o resultado deste trabalho, enriquecendo-o e o completando.

Às amigas que o Profletras me deu: Roberta Magalhães Dias Couto e Jéssica Gomes da Silva, pessoas que aprendi a admirar e a amar, com quem dividi trabalhos, aprendizados, preocupações, expectativas e muitas gargalhadas. Quero vocês em minha vida!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

RESUMO

NASCIMENTO, Syleide Almeida Pires do. **Desenvolvimento da Proficiência Leitora: Estratégias Cognitivas e Metacognitivas com foco na Pré-Leitura.** 2024. 120 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Este trabalho tem por objetivo aprimorar os conhecimentos do docente em relação aos seus suportes teórico-metodológicos para melhorar o desempenho didático-pedagógico no ensino de língua portuguesa, além de analisar e aplicar estratégias que possam contribuir para a compreensão textual do aluno, possibilitando, assim, sua proficiência. Desse modo, este estudo apresenta como produto um caderno de atividades com a finalidade de mediar atividades estratégicas de leitura com foco na pré-leitura. Simultaneamente, pretende-se ainda contribuir para a formação leitora, sobretudo de alunos dos anos finais da educação básica, uma vez que se verifica a presença de problemas reais que tornam urgente o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tanto, foram estudadas as três etapas da leitura, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura, com foco nas estratégias de pré-leitura, a partir de aspectos cognitivos e metacognitivos, buscando fazer com que o leitor tenha um papel ativo na construção de sentido. Para esse propósito, lançou-se mão do gênero textual *crônica humorística*, por se tratar de textos mais curtos, reflexivos e com traços de humor. Nossa aporte teórico conta com estudiosos como: Kleiman (2004), Koch e Elias (2006), Leffa (1996), Marcuschi (2008), Solé (2014), dentre outros autores que são referências no ensino da compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura, Compreensão.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Syleide Almeida Pires do. **Development of Reading Proficiency: Cognitive and Metacognitive Strategies with a focus on Pre-Reading.** 2024. 120 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

This work aims to improve the teacher's knowledge in relation to their theoretical-methodological supports to improve didactic-pedagogical performance in teaching the Portuguese language, in addition to analyzing and applying strategies that can contribute to the student's textual understanding, thus enabling, your proficiency. Therefore, this study presents as a product an activity notebook with the purpose of mediating strategic reading activities with a focus on pre-reading. At the same time, it is also intended to contribute to reading training, especially for students in the final years of basic education, as there are real problems that make the development of reading comprehension urgent. To this end, the three stages of reading were studied, namely: pre-reading, reading and post-reading, focusing on pre-reading strategies, based on cognitive and metacognitive aspects, seeking to make the reader have a role active in the construction of meaning. For this purpose, the humorous chronicle textual genre was used, as they are shorter, reflective texts with traces of humor. Our theoretical support includes scholars such as: Kleiman (2004), Koch and Elias (2006), Leffa (1996), Marcuschi (2008), Solé (2014), among other authors who are references in the teaching of reading comprehension.

Keywords: Reading. Reading strategies, Comprehension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evolução Do IDEB Barra Mansa	45
Figura 2- Quadro Comparativo de Anamnese 1	46
Figura 3- Quadro Comparativo de Anamnese 2	47
Figura 4 - Foto da Escola da Pesquisa	49
Figura 5 - Tirinha Chico e Zé	58
Figura 6 - Atividade 1	65
Figura 7 - Atividade 2	65
Figura 8- Charge Embriaguez	75
Figura 9- Jeitinho Brasileiro - Promessas	77
Figura 10 - Jeitinho Brasileiro - Dia de Chuva	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
et.al	e outros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
n.p.	não paginado
OBS	Observação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

	SUMÁRIO
INTRODUÇÃO	10
1 CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE LEITURA	12
2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO	23
3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	27
3.1 Antes da Leitura	31
3.2 Durante a Leitura	33
3.3 Depois da Leitura	34
4 ASPECTOS METACOGNITIVOS DA LEITURA	36
4.1 Estratégias Metacognitivas	36
5 BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO TEXTUAL	40
5.1 Crônica	41
6 METODOLOGIA	44
6.1 Objetivo Geral	44
6.2 Objetivo Específico	48
6.3 O contexto da Pesquisa	48
6.4 Organização das Atividades	50
6.4.1 A pré-leitura: tipos de abordagens	51
6.4.2 Tema	51
6.4.3 Gênero textual	52
6.4.4 Interlocução	53
6.4.5 Textos motivadores	53
7 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS	55
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	89
APÊNDICE – CADERNO DE ATIVIDADES	91

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, o professor, sobretudo o de língua portuguesa, tem um grande desafio a ser encarado: a proficiência leitora do aluno. Preocupação essa sinalizada, inclusive, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos que regem o ensino no país. Em confirmação a essa inquietação, indicadores da qualidade da educação básica no Brasil, como o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram que ainda não se atingiu o idealizado para essa proficiência de leitura.

Dessa forma, são necessários estudos que possam trazer um olhar didático-pedagógico preocupado com a melhoria da qualidade da educação, sobretudo no que diz respeito à leitura, especificamente no que se refere à proficiência leitora.

Embasado em autores como Koch e Elias (2006), Kleiman (2004), Leffa (1996), Solé (2014) e outros estudiosos, este estudo propõe uma abordagem didático-pedagógica a partir de estratégias que possam contribuir para essa formação leitora. Lança mão, em especial, de abordagens que destacam a importância da ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto, e da formulação de hipóteses sobre o assunto, e que, a fim de contribuir para uma formação leitora competente, o professor poderá desenvolver nas atividades de leitura.

Isso posto, este trabalho propõe analisar e aplicar estratégias que possam contribuir para a compreensão textual do aluno, possibilitando, assim, sua proficiência. Simultaneamente, pretende ainda aprimorar os conhecimentos do docente em relação aos seus suportes teórico-metodológicos para melhorar o desempenho didático-pedagógico no ensino de língua portuguesa.

Em vista dos objetivos deste estudo, foi elaborado um caderno de atividades com a finalidade de mediar ações estratégicas de leitura com foco na pré-leitura. Mas, como é uma pesquisa de caráter propositivo, o produto que aqui será proposto não apresentará dados comprovando os resultados ainda neste trabalho. Esta comprovação será adiada, uma vez que se pretende, posteriormente, aplicar o material e divulgar seu resultado por meio de um artigo.

Este projeto está organizado da seguinte maneira: no capítulo 2 há a apresentação das concepções de ensino de leitura propostas por estudiosos como Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008) e outros autores que trazem diferentes concepções e apontam aquela que seria a ideal.

No capítulo 3, traz-se a leitura e a interpretação segundo os documentos norteadores do ensino. Nessa seção há o apontamento do que documentos como a BNCC (Base Nacional

Comum Curricular) e os PCN (Parâmetros curriculares Nacionais), que regem o ensino no país, esperam no tocante ao ensino de leitura.

Já o capítulo 4 traz as estratégias de leitura que nortearão o presente estudo. Nela observam-se estratégias de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, tendo em vista que este trabalho pretende ressaltar, primariamente, as estratégias de pré-leitura.

O capítulo 5 aborda os aspectos metacognitivos da leitura, que terá como base estudiosos como Kleiman (2004) e Leffa (1996).

Na sequência, o capítulo 6 traz a metodologia, onde se observará propostas de atividades com um olhar voltado para as estratégias estudadas no desenvolvimento deste estudo.

O capítulo 7 traz o caderno pedagógico, produto que busca colocar em prática toda teoria estudada para a elaboração deste trabalho. E, por fim, encontra-se as referências bibliográficas utilizadas nesta dissertação.

A preocupação com a formação leitora dos alunos foi o que moveu esta pesquisa, afinal, sabe-se que essa situação se mostra muito aquém do que deveria, do que seria tido como ideal.

E, por acreditar ainda que os professores devam estar munidos de conhecimentos que supram essa necessidade real, houve a preocupação em desenvolver um estudo que pudesse oferecer ao docente um suporte teórico-metodológico que o ajudasse em sua prática em sala de aula.

1 CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE LEITURA

Busca-se aqui, tratar das concepções do ensino e da leitura. Para tanto, faz-se uso de estudos de teóricos como Ingredore Koch (2006), Geraldi, Marcuschi (2008), que ao tratarem desse assunto, posicionam-se a partir de uma abordagem mais interacional.

Koch e Elias (2006) iniciam trazendo a importância da leitura na vida do ser humano, falando sobre a “necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes” (Koch; Elias, 2006, p. 9) e, ao abordarem esse assunto, as autoras privilegiam a concepção de leitura com foco em seus possíveis participantes, autor, texto e interação autor-texto-leitor.

De acordo com as autoras, a leitura com foco no autor apresenta um sujeito que constrói um sentido para o seu texto, desejando que seu receptor capte esse sentido exatamente como foi concebido. Nessa concepção, o leitor tem um papel passivo, em que nada mais lhe cabe que não seja “captar a representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (Koch; Elias, 2006, p.10). E essa maneira de lidar com o texto pode ser observada ainda hoje, nos livros didáticos, conforme apontada anteriormente em exercícios como “o que o autor quis dizer em...”, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente um trabalho voltado para a participação ativa do aluno. Observe o trecho a seguir e uma das questões propostas, retirados de um livro didático destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental:

TEXTO I¹

Posto... Logo, existo!

[...]

Talvez as coisas não sejam tão desesperadoras. Imaginem-se que daqui a cem anos, depois de uma guerra atômica e de uma catástrofe climática que destruam o mundo civilizado, um pesquisador recupere os “selfies” e as fotos de batata frita.

“Como as pessoas eram felizes naquela época!” A alternativa seria dizer: “Como eram tontas!”. Dependerá, por certo, dos humores do pesquisador.

Marcelo Coelho

Questão 08

No final do texto, supondo a destruição do mundo civilizado e a recuperação dos “selfies” e as fotos de batata frita, o autor imagina que o pesquisador vai dizer “Como as pessoas eram felizes naquela época!” ou “Como eram tontas!”.

O que você acha que o pesquisador diria?

Se o jornalista Marcelo Coelho fosse o pesquisador, o que ele diria?

E você, o que diria?

¹ Fonte: Cereja e Cochard, 2015, p. 31

Em contraponto a essa abordagem proposta pelo livro didático, propõe-se como exemplo de atividade, pensando em um leitor ativo, participante, construtor de seu próprio conhecimento, propostas como esta:

Posto... Logo, existo!

[...]

Talvez as coisas não sejam tão desesperadoras. Imaginem-se que daqui a cem anos, depois de uma guerra atômica e de uma catástrofe climática que destruam o mundo civilizado, um pesquisador recupere os “selfies” e as fotos de batata frita.

“Como as pessoas eram felizes naquela época!” A alternativa seria dizer: “Como eram tontas!”. Dependrá, por certo, dos humores do pesquisador.

Marcelo Coelho

Questão

a) De acordo com o texto lido e somado às suas experiências, explique por que a alternativa dada pelo autor para comentar as “selfies” encontradas foi “Como eram tontas!”?

b) Qual a sua opinião diante das possibilidades de comentário levantadas pelo autor?

Sugestão de atividade sugerida pela autora para o Texto I

Dessa forma, o leitor construirá sentido para a sua leitura e isso será possível a partir de suas próprias experiências somadas às pistas deixadas pelo autor do texto.

Já na concepção que apresenta o foco voltado para o texto, temos a língua como mero instrumento de comunicação, o sujeito (pré) determinado pelo sistema e o texto com uma relação de codificação e decodificação entre autor/falante e leitor/ouvinte. Nesse caso, para que uma leitura se efetive, basta que o interlocutor conheça o código utilizado. Como tudo está “dito no dito”, o leitor precisa ter o foco voltado para o texto, já que o texto é o detentor de todo sentido, o qual se dá a partir do sentido das palavras e da estrutura textual. A partir dessa concepção, o leitor reconhece e reproduz esse sentido contido nas palavras e na estrutura do texto. Contudo, conforme nos mostra Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo *apud* Geraldi, 2011, p. 72).

Ainda que essa também não seja a abordagem defendida por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC, verifica-se a existência de atividades que levam os alunos a percorrerem por esse caminho em trabalhos de leitura, interpretação e compreensão. Atividades que tenham como objetivo trabalhar sinônimas, antônimas, decodificação, sem que haja grandes ou nenhuma preocupação com o contexto. Veja:

TEXTO II²

Cruzamento

[...] E por isso me irrito, porque ali, naquela rua, diminuindo meu ritmo, me percebo velho, adequado, apascentado. Eles vão no ritmo deles, a realidade que se vire, e é assim, distraídos, que mudam o mundo.

Antônio Prata

Questão 05

No fragmento “[...] e é assim, **distraídos**, que mudam o mundo.”, o termo em destaque significa:

- | | |
|----------------|---------------|
| Despreocupados | c) Esquecidos |
| Enganados | d) Iludidos |

Nesse exemplo, até seria possível aproveitar a mesma questão, porém, com ajustes. contextualizando para que o texto não se apresente apenas como pretexto para o estudo da língua, que é tão importante quanto o estudo do próprio texto.

Poderia, por exemplo, ficar da seguinte forma:

Cruzamento

[...] E por isso me irrito, porque ali, naquela rua, diminuindo meu ritmo, me percebo velho, adequado, apascentado. Eles vão no ritmo deles, a realidade que se vire, e é assim, distraídos, que mudam o mundo.

Antônio Prata

Questão 05

No fragmento “[...] e é assim, **distraídos**, que mudam o mundo.”, qual palavra poderia substituir o termo em destaque, sem que haja alteração no sentido do texto:

- | | |
|-------------------|---------------|
| a) Despreocupados | c) Esquecidos |
| b) Enganados | d) Iludidos |

Sugestão de atividade sugerida pela autora para o Texto II

Vistas essas duas concepções, Koch e Elias (2006) trazem ainda a concepção com foco na interação autor-texto-leitor, defendida por elas. Aqui os sujeitos (autor e leitor) são ativos, constroem-se e são construídos no texto, o sentido do texto é construído a partir da interação texto-sujeitos e a leitura é entendida como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch; Elias, 2006, p.11), já que essa produção acontecerá diferentemente a cada leitura feita e a cada leitor. Geraldi (2011) também defende essa ideia da interação entre o texto e os sujeitos, que é por ele chamada de “interlocução” entre leitor e autor mediada pelo livro. Dessa forma, inclusive, o autor apresenta o professor como interlocutor presente, aquele que responderá as perguntas que forem surgindo no processo da leitura, em

² Fonte: Cereja e Cochard, 2015, p. 197-198

que o aluno/leitor terá um papel ativo, agente que busca/constrói o sentido do texto, e o autor como o interlocutor ausente, que se materializa por meio da escrita.

Essa concepção sociocognitivo-interacional privilegia o sujeito e seus conhecimentos em processo de interação que acontece no texto cujo sentido será construído a partir dos sinais textuais dados pelo autor e dos conhecimentos do leitor, desconstruindo, assim, a ideia de que o sentido já vem preestabelecido no/pelo texto. Entretanto, também se faz “necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação” (Geraldi, 2011, p.19).

Um bom exemplo para a concepção sociocognitivo-interacional é o conto *Miss Dollar*, de Machado de Assis. Observe o trecho:

TEXTO III³

MISS DOLLAR

I

(...) vou apresentar-lhes Miss Dollar.

Se o leitor é rapaz e dado ao gênio melancólico, imagina que Miss Dollar é uma inglesa pálida e delgada, escassa de carnes e de sangue, abrindo à flor do rosto dois grandes olhos azuis e sacudindo ao vento umas longas tranças louras. (...) A sua fala deve ser um murmúrio de harpa eólica; o seu amor um desmaio, a sua vida uma contemplação, a sua morte um suspiro.

A figura é poética, mas não é a da heroína do romance.

Suponhamos que o leitor não é dado a estes devaneios e melancolias; nesse caso imagina uma Miss Dollar totalmente diferente da outra. Desta vez será uma robusta americana, vertendo sangue pelas faces, formas arredondadas, olhos vivos e ardentes, mulher feita, refeita e perfeita. Amiga da boa mesa e do bom copo (...). Será uma boa mãe de família segundo a doutrina de alguns padres-mestres da civilização, isto é, fecunda e ignorante.

Já não será do mesmo sentir o leitor que tiver passado a segunda mocidade e vir diante de si uma velhice sem recurso. Para esse, a Miss Dollar verdadeiramente digna de ser contada em algumas páginas, seria uma boa inglesa de cinquenta anos, dotada com algumas mil libras esterlinas, e que, aportando ao Brasil em procura de assunto para escrever um romance, realizasse um romance verdadeiro, casando com o leitor aludido (...)

Mais esperto que os outros, acode um leitor dizendo que a heroína do romance não é nem foi inglesa, mas brasileira dos quatro costados, e que o nome de Miss Dollar quer dizer simplesmente que a rapariga é rica.

³ Disponível em: https://machadodeassis.net/texto/miss-dollar/22123/chapter_id/22124 Acesso em 29/03/2024.

A descoberta seria excelente, se fosse exata; infelizmente nem esta nem as outras são exatas. A Miss Dollar do romance não é a menina romântica, nem a mulher robusta, nem a velha literata, nem a brasileira rica. Falha desta vez a proverbial perspicácia dos leitores; Miss Dollar é uma cadelinha galga (...)

Nesse trecho é possível observar o convite que o autor faz ao leitor para interagir em seu texto. O autor o convida a trazer suas experiências e, a partir delas, criar significado para a leitura, ainda que, na sequência, as hipóteses levantadas pelo leitor precisem ser reformuladas, movimento muito comum e bem-vindo, inclusive, entre leitores experientes.

O interacionismo está em consonância com documentos norteadores de ensino, como os PCN, que pretendem a leitura como um processo que se realiza a partir de um trabalho ativo do leitor enquanto construtor de sentido. E para essa construção de sentido, ainda dialogando com os PCN, Koch e Elias (2006) falam sobre a importância de o leitor lançar mão de estratégias de leitura, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Tais estratégias perpassam por todo percurso do processo da atividade leitora: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, em que as antecipações serão confirmadas ou reformuladas. Para Koch e Elias (2006),

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória. (Koch; Elias, 2006, p. 39)

Segundo as autoras, esses conhecimentos aos quais recorremos, resumem-se em “três grandes sistemas”: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico (ou de mundo) e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento gramatical e lexical, o que fará com que se compreenda a organização do material linguístico no texto, os elementos coesivos para remissão ou sequenciação textual, a escolha do léxico “adequado ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (Koch; Elias, 2006, p.40).

Já o conhecimento enciclopédico (ou de mundo) diz respeito aos conhecimentos gerais sobre o mundo, adquiridos em instituições de ensino e em ensinamentos familiares, regionais, culturais, que contribuirão para a construção de sentido.

Por último, no conhecimento interacional, temos as formas de interação por meio da linguagem que se dão, segundo Kock e Elias (2006), a partir destes quatro conhecimentos: a) ilocucional – reconhecimento dos objetivos pretendidos pelo autor, chamado por Marcuschi (2008) de “intencionalidade” (p. 126); b) comunicacional – o modo como o locutor se

comunicará, o gênero utilizado, a variante escolhida, a quantidade de informação necessária, apontada por Marcuschi (2008) como “situacionalidade” (p. 128); c) metacomunicativo – quando o locutor assegura a compreensão e consegue a aceitação do interlocutor para os objetivos com que o texto foi produzido por meio de ações linguísticas, como apoios textuais, formulação ou construção textual, apresentada por Marcuschi (2008) como “aceitabilidade” (p. 127); d) superestrutural – que dizem respeito aos conhecimentos sobre os gêneros textuais compartilhados entre locutor e interlocutor.

Conforme ensinam Koch e Elias (2006), o texto não traz em si o seu sentido. Para isso é preciso que haja a interação autor-texto-leitor, uma vez que “o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva.” (MARCUSCHI, 2008, p. 238). Interação essa que se faz tanto pelo cotexto (entorno verbal compartilhado por autor e leitor) quanto pelo contexto, como o momento de produção, o gênero, o veículo de circulação, os dêiticos, os conhecimentos enciclopédicos e de mundo compartilhados entre os sujeitos. Dessa forma, cotexto e contexto farão com que o leitor seja capaz de significar o texto e as pistas desse texto farão com que se confirme ou reconstrua os sentidos atribuídos na pré-leitura e leitura.

Outro ponto importante para a construção de sentido observado pela linguística textual é a intertextualidade, que é a presença de outro (s) texto (s) para a produção desse sentido, uma vez que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakthin, 2011, p. 291), ou seja, “não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (Marcuschi, 2008, p. 129).

De acordo com as autoras Ingedore e Elias (2006), a intertextualidade pode ser explícita – quando há citação da fonte – ou implícita – quando não há citação expressa, devendo o leitor recuperá-la na memória para a construção de sentido. Assim, o sentido será construído a partir do (re) conhecimento do texto-fonte.

Ao falar no fator intertextualidade, faz-se necessário abordar também o fator interdiscursividade, que, de acordo com Valente (2019), faz-se presente a partir do discurso, ou seja, enquanto o texto é a estrutura, “um todo organizado de sentido, que é composto com procedimentos linguísticos próprios” (Brait; Souza e Silva, 2012, P. 146), o discurso é o conteúdo, dessa forma, temos no texto a manifestação do discurso. Assim sendo, entende-se que quando o leitor se depara com textos, cujas temáticas são semelhantes, ou seja, tratam do mesmo assunto, ele está diante de uma interdiscursividade, já que os discursos dialogam entre si.

Além disso, pode-se afirmar que todo texto traz consigo a presença do interdiscurso, já que todo discurso nasce de um anterior. Reyes (1984) afirma que “todo discurso forma parte de uma história de discursos: todo discurso é a continuação de discursos anteriores (...).” (Reyes *apud* Valente, 2019, p. 794).

Mais um ponto relevante para a construção do sentido levantado por Ingodore e Elias (2006) é o conhecimento sobre os gêneros textuais, que, nas palavras de Marcuschi (2008), ao citar Bakhtin, aponta-os “como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal” (Bakhtin *apud* Marcuschi, 2008 p. 208), os quais levarão o leitor a determinados entendimentos. Por exemplo, o leitor ao deparar-se com uma *receita*, já em um primeiro contato, sabe o propósito com que esse texto foi escrito e, dessa forma, esse conhecimento guiará sua leitura. Por quanto sempre que se produz um texto “há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos” (Marcuschi, 2008, p. 150). E, conforme sinaliza Geraldi (2011), antes de iniciar a leitura é necessário que o leitor também tenha claramente definido o objetivo que o levou a essa atividade e, ao falar sobre isso, aponta alguns desses possíveis objetivos. A saber: a leitura como busca de informação, a leitura para estudo de texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura para fruição do texto, em que cada um desses objetivos guiará, de modo distinto, a leitura pretendida.

A progressão textual, por meio da referenciação, é um elemento que também contribui para a construção de sentido do texto. Refere-se às retomadas de referentes já apresentados ou à introdução de novos referentes. Entretanto, não se trata de elementos soltos, apesar de novos, pois já foram inseridos anteriormente, por meio da “introdução”, conforme o texto a seguir:

TEXTO IV⁴

Nova espécie de ave é descoberta na Grande SP

O Ibama anunciou ontem a descoberta de uma nova ave, o bicudinho-do-brejo-paulista.

O Stymphalornisssp.nov (a terminação indica que o animal não recebeu a denominação definitiva da espécie) foi encontrado pelo professor Luís Fábio Silveira, do Departamento de Zoologia da USP, em áreas de brejo nos municípios de Paraitinga e Biritiba -Mirim, na Grande São Paulo, em fevereiro. O pássaro tem pouco mais de 10 centímetros de comprimento, capacidade pequena de voo e penugem escura.

- | | |
|---|-------------------------------------|
|  Referenciação – introduz-se o referente
 Progressão textual – retoma-se o referente | } Progressão textual/ referenciação |
|---|-------------------------------------|

⁴ Fonte: Koch e Elias, 2006, p. 124.

Para a construção dos referentes textuais, as autoras apresentam três “estratégias de referenciamento”:

1. Introdução (construção) – o elemento é introduzido pela primeira vez no texto e colocado em foco. Exemplo disso é “uma nova ave”, no texto IV.
2. Retomada (manutenção) – o elemento já apresentado no texto é retomado por meio de referenciais, permanecendo, dessa forma, em foco. Isso pode ser observado a partir das expressões “o bicudinho-do-brejo-paulista”, “o *Stymphalornis* nov”, “o animal” e “o pássaro”, também presentes no texto IV.
3. Desfocalização – introduz-se um novo elemento, o qual passa a ocupar o foco no texto. Entretanto, o elemento que outrora ocupava a posição focal permanece em “estado de ativação parcial”, podendo ser utilizado quando necessário.

Observe o texto V⁵

Porto

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois dos seus três barcos.

A apresentadora está procurando comprador para as lanchas Âmbar I, de 47 pés, e Âmbar II, de 52 pés. Ela pretende ficar apenas com Shambala, o trawler de 85 pés que inclui até TV de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil.

-  Introdução
-  Retomada
-  Focalização

Há ainda a sequenciação textual, que aborda o desenvolvimento ou manutenção do tema (tópico) e do rema (comentário). Essa sequenciação pode ocorrer como ensinam Koch e Elias (2006), a partir de elementos recorrentes e a partir de elementos sem recorrência.

A sequenciação verificada a partir de elementos recorrentes dá-se por meio de vários tipos de recorrência: recorrência de termos; recorrência de estrutura, como o paralelismo sintático; recorrência de conteúdo semântico, como a paráfrase; recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais; recorrência de tempo e aspecto verbais.

Já na sequenciação, a partir de elementos sem recorrência, tem-se a manutenção do tema, que é indispensável para a coerência textual; a progressão temática, que pode ser: linear, com tema constante, com temas derivados, por desenvolvimento de rema subdividido; o

⁵ Fonte: Koch e Elias, 2006, p. 126.

encadeamento, que pode ser feito por justaposição ou conexão; e a continuidade tópica. A essa sequenciação, Marcuschi (2008) chama de *coesão* e, segundo o autor, esses processos “dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais)” (Marcuschi, 2008, p. 99), fazendo alusão a todas as recorrências abordadas por Koch. Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de a coesão ser, para a linguística textual, uma parte importante para a sequência textual. Entretanto, ele ressalta o fato de a coesão textual não ser garantia da textualidade e de que sua ausência não a impede. Para exemplificar isso, o autor traz textos como o de Ricardo Ramos. Veja um trecho:

TEXTO VI⁶

CIRCUITO FECHADO

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. (...)

Não se tem aqui um modelo comum de texto por não haver, num primeiro momento, elementos possíveis de serem reconhecidos como garantidores de uma sequenciação textual. Entretanto, não se pode dizer que essa sequenciação não se faz presente no texto apresentado. Aqui, o “*continuum de sentido*” é estabelecido pela descrição de cenas familiares.

Essa sequenciação textual – ou coesão – ocorrerá a partir do emprego de artigos, pronomes, numerais, advérbios, formas e tempos verbais, sinônimos, hiperônimos, elipses, e demais recursos da língua, os quais deverão ser abordados de maneira contextualizada, conforme mostram os documentos norteadores do ensino, como os PCN e a BNCC. Somente a aplicabilidade fará com que o aluno veja o sentido de tais ensinamentos, o que contribuirá para que o aprendizado ocorra efetivamente. De acordo com Geraldí, esse ensino será ainda mais significativo se partir de textos escritos pelos próprios alunos, uma vez que “o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele” (Geraldí, 2011, p.57).

Como uma última estratégia apresentada por Koch e Elias (2006), para que o leitor construa um sentido e que esse sentido seja compatível ao pretendido pelo autor, as autoras trazem a coerência, entendida e apresentada por elas como “um princípio de interpretabilidade”.

⁶ Marcuschi (2008), p. 105

(p. 183). Em consonância com as autoras, Marcuschi (2008) e Geraldi (2011) também apontam que a coerência se constrói a partir do texto, na interação autor-texto-leitor, não estando, dessa forma, preestabelecida. E se dará, tanto por meio dos conhecimentos de mundo, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos linguísticos dos quais o leitor lançará mão, quanto a partir das pistas que o autor coloca no texto, o que, de acordo com Marcuschi (2008), dependerá também do que ele chama de *aceitabilidade* por parte do leitor.

A coerência dar-se-á de diferentes formas, e Koch e Elias (2006) destacam algumas dessas formas:

- Coerência sintática: quando ocorre a partir de estruturas linguísticas;
- Coerência semântica: que está relacionado ao princípio da não contradição. Entretanto, como mostram as autoras, às vezes é justamente a contradição que construirá o sentido do texto e, nesse caso, as pistas mostrarão eventualidades como essas.

Veja o texto VII⁷:

SOBREVIVÊNCIA NA SELVA

CARLOS HEITOR CONY

Rio de Janeiro - Vou transcrever pequena coluna de um amigo que já morreu, o Leon Eliachar. É sobre a violência e funciona como um manual de sobrevivência nas grandes cidades. Foi pensada em forma de mandamentos e escrita no Rio. Serve perfeitamente para São Paulo, aliás, com oportunidade maior.

O Leon morreu há uns dez anos, e a coluna deve ter outros tantos. Logo, a realidade da violência é bem antiga. Sem tirar nem pôr uma única letra, parece ter sido escrita hoje para uma situação de amanhã. Tem como título: ""Como evitar um assalto".

Vamos a ela:

"1) Não sair de casa; 2) não ficar em casa; 3) se sair, não sair sozinho, nem acompanhado; 4) se sair sozinho ou acompanhado, não sair a pé nem de carro; 5) se sair a pé, não andar devagar, nem depressa, nem parar; 6) se sair de carro, não parar nas esquinas, nem no meio da rua, nem nas calçadas, nem nos sinais. Melhor deixar o carro na garagem e pegar uma condução; 7) se pegar uma condução, não pegar ônibus, nem táxi, nem trem, nem carona; 8) se decidir ficar em casa, não ficar sozinho nem acompanhado; 9) se ficar sozinho ou acompanhado, não deixar a porta aberta nem fechada; 10) como não adianta mudar de cidade ou de país, o único jeito é ficar no ar. Mas, não num avião".

⁷ Koch e Elias (2006), p. 189-190

Curiosamente, o próprio Leon não seguiu os conselhos que deu. Foi assassinado no banheiro de seu apartamento, num prédio do morro da Viúva. O caso dele teria sido passional, ele se apaixonara por uma mulher casada. Chamava-a de “meu amor terminal” -o que foi acima de tudo uma verdade. Nascera no Cairo, era, por conseguinte, um cairotá segundo ensinam os dicionários. Não me lembro mais como terminaram as investigações sobre o crime que o matou. Parece que o marido da moça foi o mandante-não tenho certeza.

De qualquer forma, o Leon poderia ter acrescentado um mandamento aos dez que bolou: 11 (não amar a mulher do próximo nem a própria).

- Coerência pragmática: relacionado aos atos de fala pretendidos pelo texto;
- Coerência estilística: diz respeito à variedade de língua adequada a cada produção, seja na modalidade escrita ou oral;
- Coerência genérica: relacionada às exigências do gênero textual determinado pelos propósitos comunicativos do locutor/escritor.

Para finalizar, se o leitor consegue perceber algum sentido no texto lido, se esse texto dialoga com esse leitor e ele lhe diz algo, conclui-se que o texto é coerente e essa coerência foi e será (re) construída a partir da interação autor-texto-leitor que se fará a cada leitura e, para que esse sentido se construa, o leitor lançará mão dos conhecimentos adquiridos, inclusive a partir de outros textos (intertextualidade) e contará com as pistas deixadas pelo autor. Para fechar, observe o poema abaixo que, num primeiro momento, não parece fazer sentido, mas que, em virtude dos conhecimentos de mundo do leitor, faz sentido, sobretudo quando se deparar-se com a segunda parte⁸

Subi a porta e fechei a escada.

Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.

Desliguei a cama e deitei-me na luz.

Tudo porque

Ele me deu um beijo de boa noite...

(Autor anônimo)

⁸ Marcuschi (2008), p. 120

2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO

A partir da metade do século XX, fez-se necessário um processo de universalização da educação básica em países de Terceiro Mundo, para tanto, houve a necessidade de reorganizar o ensino fundamental no Brasil, vista a nova realidade que se figurou como consequência das crescentes industrialização e urbanização, do aumento no uso da escrita, da expansão nos meios de comunicação, dentre outros fatores. Tal reformulação foi necessária, sobretudo, porque os métodos e conteúdos tradicionais não dariam mais conta de suprir as necessidades desse novo público escolar.

Desde a década de 70, passou-se a discutir o ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de trabalhar o domínio da leitura e da escrita, entendendo que o ensino da área não deveria mais ser pautado em um ensino somente gramatical, mas perceber a linguagem como meio de interação, seja em uma conversa informal entre amigos, na escrita de uma carta pessoal ou no uso mais formal, como em um seminário, um relatório profissional, por exemplo.

Entretanto, somente nos anos 80, como fruto de pesquisas produzidas por linguistas, começou-se a entender que era preciso ensinar ao aluno a compreender o que se lia e que compreender não era o mesmo que decodificar, que o aluno deveria perceber a fala e a escrita como prática social e não como objetos de correção.

Em meio a toda essa mudança que se fazia necessária, surgem, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), os PCN⁹ de Língua Portuguesa, que têm por objetivo ser referência para as discussões curriculares da área e contribuir para a elaboração e para a revisão de propostas didáticas.

Esse documento divide-se em duas partes: na primeira faz-se uma apresentação da área e a definição geral da proposta, analisa alguns dos principais problemas no ensino da língua, propõe uma reorientação curricular, traça objetivos e propõe conteúdos a serem trabalhados.

Na segunda parte, já de maneira mais específica, expõe-se os objetivos e os conteúdos, “apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação” (Brasil, 1997, p. 13).

⁹ Publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1^a a 4^a séries (BRASIL, MEC, 1997) e de 5^a a 8^a séries (BRASIL, MEC, 1998).

Dentro dessa perspectiva, os PCN propõem um ensino voltado para o “discurso e suas condições de produção, gênero e texto”, entendendo por texto toda forma de comunicação. Aborda ainda a intertextualidade, ao trazer a ideia de que todo texto se relaciona com outro (s) texto (s) levando ao entendimento de que a linguagem é uma atividade discursiva, de que o texto é uma unidade de ensino e de que a noção de gramática é relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem.

Em suma, esse documento aponta o ensino da língua como prática social. Todo o ensino de Língua Portuguesa proposto pelos PCN parte deste pressuposto: desenvolver habilidades que condicionem o aluno a utilizar a língua em suas diversas atividades do cotidiano, imprimindo ainda uma postura crítica e reflexiva em suas práticas de linguagem.

Pensando em um ensino igualitário para toda a Educação Básica, com um currículo comum em todo o país, em 2015 começou a surgir outro documento que cumpriria com esse objetivo, a BNCC,

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, n.p.).¹⁰

Ela foi elaborada a partir de análises feitas em documentos curriculares brasileiros realizadas por especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades.¹¹ O documento trata, de forma particular, de todas as áreas do conhecimento. Em relação ao componente Língua Portuguesa, a BNCC

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, n.p.).

Para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC, em consonância com os PCN, entende que essa área deve propiciar reflexão acerca do funcionamento da língua no contexto das práticas de linguagem. Para tanto, a Base traz como proposta a centralidade do texto como

¹⁰ Homologada em dezembro de 2017 pelo, então, ministro da Educação, Mendonça Filho.

¹¹Disponível em:
[https://institutoayrtonsen納.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)%20come%C3%A7ou%20a%20ser%20elaborada,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20por%20universidades](https://institutoayrtonsen纳.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20come%C3%A7ou%20a%20ser%20elaborada,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20por%20universidades)
Acesso em: 29/03/2024

unidade de trabalho, a relação deste com o seu contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses e, ao trazer essa proposta, traz ainda a necessidade de fazer dialogar o modelo tradicional com práticas contemporâneas (como os gêneros tecnológicos), na justificativa de que, sem essas práticas, não se cumpriria a ideia da linguagem como prática social, já que hodiernamente vive-se cada vez mais cercados por esse mundo tecnológico.

A BNCC estrutura-se a partir de 4 eixos: leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiose. Para este trabalho, o foco estará voltado para o eixo da leitura e nessa perspectiva a BNCC se volta para a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos em suas diversas apresentações (oral, escrito, multissemiótico, imagético). Na proposta desse documento, a leitura compreende “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2017, n.p.), mais uma vez, entrelaçando o ensino à prática social.

Com esse documento, a leitura passa a ser abordada e, consequentemente, desenvolvida progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, não concentrado apenas – ou a maior parte – nos anos iniciais do Fundamental, como acontecia em tempos remotos. Dessa forma, a BNCC acredita que haverá uma crescente ampliação da prática leitora, dos gêneros, de experiências, o que, de acordo com a Base, acarretará também o aumento de conhecimentos prévios para leituras futuras, uma vez que sugere uma vasta gama de gêneros a serem trabalhados em toda a Educação Básica, possibilitando, inclusive, contemplar outros que não foram citados no documento, já que tais sugestões não foram feitas de maneira taxativa.

Entretanto, ao contemplar tantos gêneros, tem-se a impressão de que o trabalho será cada vez mais superficial, de que não haverá tempo para abordagens significativas dos gêneros propostos. Há ainda essa grande preocupação quanto aos gêneros tecnológicos, ao diálogo entre estes e os gêneros tradicionais.

O documento traz ainda a preocupação de tornar o aluno letrado, não apenas decodificador do que lê, mas compreendedor de sua leitura. Possibilitando, dessa forma, uma participação mais significativa e crítica das diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens, envolvendo, para tanto, textos e gêneros multissemióticos e multimidiáticos, enquanto desenvolve habilidades para lidar com essas práticas contemporâneas, grande preocupação do documento, com a justificativa de integrar o aluno às práticas sociais e de não tornar desigual a participação desses alunos nas diversas esferas

sociais. É certo que, como bem argumenta Marcushi (2008)¹², há a necessidades de lançar mão dos gêneros tecnológicos no ensino da leitura, não deixando de oferecer ao aluno o contato com gêneros tradicionais, como os gêneros literários, os quais trazem grande contribuição para o ensino, para a formação leitora e para a criticidade do leitor.

Contudo, ao tentar colocar em prática o que a BNCC propõe, esbarra-se em um problema: as escolas, sobretudo as públicas, não estão preparadas para trabalharem dessa forma, sem considerar questões de estruturas físicas e/ou materiais. A questão aqui é também o despreparo do professor que, por muitas vezes, tem grande interesse em uma formação continuada, mas falta oferta para que isso se efetive. Então, diante do que a BNCC traz quanto proposta para o ensino de Língua Portuguesa, é necessário que se comece por formações continuadas direcionadas aos professores, para que estes possam colocar em prática tais propostas, cuidando para que o ensino não se torne ainda mais desigual.

¹² “Vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face?” (Marcuschi, 2008, p. 198)

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Antes de iniciar as estratégias, vale trazer em questão o conceito de leitura apontado por Leffa (1996, p. 10). Para o pesquisador, “leitura é um processo de representação, (...) é olhar uma coisa e ver outra. A leitura se dá por intermediação de outros elementos da realidade.” Para ele, quando se percebe a leitura como extração de significado do texto, o leitor fica subordinado a ele, que se torna a parte mais importante da leitura.

Assim, um mesmo texto pode significar de forma distinta para diferentes leitores ou até para o mesmo leitor a cada leitura realizada. Percebendo o ato de ler como atribuição/construção de significado, colocando o foco na leitura e não mais no texto e entendendo, para isso, a importância do conhecimento prévio para esse processo leitor. Nessa perspectiva, “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (Leffa, 1996, p. 14). Assim o texto não mais será percebido linearmente, em que a compreensão acontece a partir da decodificação. Ao contrário disso, o leitor perceberá que a construção do significado acontecerá, por exemplo, a partir de um processo de levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas a partir do que apresenta escrito. Ou seja, será atribuído ao leitor um papel ativo no processo da compreensão leitora.

Entende-se com isso, portanto, que o ensino da leitura não deve ser pautado no modelo que tem como única leitura autorizada a realizada pelo professor ou proposta pelos livros didáticos, tampouco utilizado como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais ou atividades de decodificação e sinônímia, atribuindo ao leitor um papel passivo, que apenas extrai os sentidos já contidos no texto. Isso é inviável, já que a leitura é um ato individual em que cada leitor construirá sentido para o que lê a partir de seus conhecimentos, experiências, interesses e objetivos somados às pistas deixadas pelo autor, via texto. Entretanto, é necessário salientar que, ainda assim, existem percepções que não são coerentes com o texto lido, o que poderia acarretar equívocos na interpretação/compreensão desse texto, por isso é mister perceber as pistas deixadas pelo autor e reconhecer a importância das ações do professor enquanto mediador de uma leitura significativa, na formação de leitores proficientes. Dessa forma, o ensino de leitura deverá ser feito a partir de estratégias de leitura e de desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas.

Kleiman (2002) chama atenção para o fato de se trabalhar a leitura a partir da percepção do texto como uma atividade de interlocução, visto que ele é produto de uma intencionalidade.

Ou seja, foi construído por alguém com a intenção de chegar a outras pessoas com o objetivo de informar, persuadir, divertir, emocionar, do mesmo modo de quando se fala. Dessa forma, a leitura é um processo de interação entre o leitor, que deverá ter um papel ativo - ou seja, processar o que lê e atribuir um novo significado ao que está escrito - e o texto, em que o leitor processa e examina as informações do texto a partir dos objetivos que o levou à leitura. É diante disso que o significado do texto será construído pelo leitor, já que, conforme destaca Kleiman (2002), a leitura é um processo psicológico, em que o leitor lança mão de estratégias baseadas em seus conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos; e operações cognitivas: inferência, evocação, analogia, síntese e análise. Para explicar essa relação entre leitor e texto, Leffa (1996, p. 22) traz a seguinte metáfora: “Leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”. O autor explica que para que a leitura se efetive, deve haver uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos, entregues pelo autor. Dessa forma, pode-se pensar no seguinte esquema para a realização da leitura e construção do significado:

TEXTO + CONHECIMENTOS PRÉVIOS + OBJETIVOS

A maneira como o leitor se propõe a ler também interfere em sua compreensão. Estudos apontam três maneiras: i) *bottom up*- também chamado de ascendente, é a leitura que se faz do texto para o leitor. Aqui as pistas dadas pelo autor são observadas como marcas, por exemplo, os elementos coesivos, na voz de Kleiman (2004, p. 45), “elementos cotextuais”. Para tanto, segundo Kleiman (2002), faz-se necessário desenvolver habilidades linguísticas que possibilitem ao aprendente¹³ usar o conhecimento gramatical para perceber a relação entre as palavras, habilidades de inferência lexical, bem como perceber estruturas textuais, atitudes e intenções do autor a partir da escolha lexical, contribuindo para a proficiência leitora desse aluno; ii) *top down*- também chamado de descendente, é a leitura que se faz num movimento contrário do primeiro, ou seja, do leitor para o texto. Nesse modelo de leitura, a bagagem que o leitor traz consigo influenciará muito na compreensão leitora, uma vez que é um modelo mais centrado nele e seu conhecimento prévio ganha papel de destaque. Aqui observa-se ainda as hipóteses formuladas pelo leitor, as antecipações feitas por ele; iii) *interativo* - é uma mistura dos dois primeiros. Aqui o leitor utiliza de forma simultânea os conhecimentos de mundo (*top*

¹³ Para este trabalho, optou-se por usar aprendente como sinônimo de aluno, sem nenhum valor agregado, apenas para evitar repetição do vocábulo.

down) e do texto (*bottom up*) para construir sua compreensão. De acordo com Kleiman (2004, p. 50), “o processo pelo qual utilizamos formas do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo então considerado uma estratégia cognitiva de leitura”.

Este aparenta o modelo mais indicado de leitura, já que, de acordo com Isabel Solé (2014, p. 35), “do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão”.

Em consonância com estudos realizados por diversos pesquisadores (Durkin, 1978-1979; Hodges, 1980; Pearson e Gallagher, 1983; Solé, 1987), o ensino de leitura em sala de aula, quase sempre, segue as mesmas estratégias. A saber: leitura em voz alta pelos alunos; perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, geralmente perguntas rasas, quase um “cola e copia”; perguntas relacionadas ao texto envolvendo aspectos sintáticos, morfológicos, ortográficos, de vocabulário e, às vezes, perguntas de cunho pessoal, como a opinião do leitor sobre determinada passagem do texto, havendo pouco ou quase nenhum espaço para ensinar estratégias de compreensão leitora. Dessa forma, percebe-se que o trabalho de leitura em sala limita-se, muitas vezes, em leitura e atividades de perguntas/respostas sobre o texto lido referentes a aspectos concretos desse texto. Atividades essas, inclusive, sugeridas por alguns livros didáticos e por eles consideradas atividades de compreensão. Embora práticas como essas tenham sua importância e, muitas vezes, apresenta-se como o único caminho possível para se iniciar um trabalho de leitura, dado à diversidade de alunos que chegam à escola pública, é importante desenvolver, ainda que morosamente, a proficiência leitora desses discentes a partir das estratégias de leitura aqui estudadas.

Solé (2014, p. 230), preconiza que a leitura é percebida como “um processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa, respeitosa e ajustada”, e apresenta algumas estratégias que podem ser utilizadas no ensino da compreensão leitora para que o professor contribua para a compreensão efetiva de seu aluno. São elas: *ativar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, inferir, autoquestionar, resumir, sintetizar*. Para a autora, a compreensão acontece a partir do que se ativa para chegar a esse resultado, ou seja, conhecimento prévio, objetivo, inferência, previsão etc. De acordo com a estudiosa, a compreensão passa pelo conhecimento que o leitor tem do tema. Em conformidade com ela, Kleiman (2004) sinaliza que os alunos comprehendem melhor um texto quando se aponta o tema e quando este corresponde ao título, que para Leffa (1996),

é um dos responsáveis por acionar esquemas para compreensão leitora, a partir de informações trazidas nele, explícita ou implicitamente, e pelo objetivo que o levou a realizar a leitura, sendo este o responsável por determinar as estratégias que o leitor lançará mão para a compreensão do que lê. Nas palavras de Solé (2014, p. 57): “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê”.

Para Palincsar e Brown (1984 *apud* Solé 2014), as estratégias de leitura contribuem para “intensificar a compreensão e a lembrança do que lê”, bem como auxilia o leitor a perceber e a resolver os possíveis erros ou falhas na compreensão. Durante a leitura, enquanto tudo está fluindo bem, as estratégias são utilizadas de forma inconsciente (cognição), como se o leitor estivesse “no piloto automático”. Ao deparar com algum obstáculo, como uma frase incompreensível ou um desfecho inesperado, por exemplo, ele recorre a estratégias que auxiliarão na retomada da compreensão, como releitura e reformulação de hipótese. Nesse momento o leitor assume o controle e age de forma consciente (metacognição), não mais “no piloto automático”, mas no “estado estratégico” (Solé, 2014). Leffa (1996, p. 28, 29) complementa dizendo que “a capacidade de compreensão em leitura está, portanto, relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo. Quem mais tem para contribuir, mais possibilidade tem de entender mais coisas”. Para o autor, o mundo é percebido através de estruturas cognitivas que sofrem alterações com as experiências do leitor, alterando o mundo para que ele o perceba.

Para Baumann (1990 *apud* Solé 2014, p. 106), o método de “ensino direto da compreensão leitora”, é dividido em cinco etapas, sendo a primeira desenvolvida, sobretudo, pelo professor e a última tendo o aprendente, total autonomia. Essa premissa está em total consonância com o que pensa Solé ao afirmar que as estratégias devem ser, em um primeiro momento, guiadas pelo professor e quando este perceber que os alunos estão prontos, será atribuída a eles mais autonomia no processo de compreensão, de construção de sentido dos textos lidos.

As etapas apontadas por Baumann (1990) , segundo Solé (2014) são: *i) Introdução*: em que se explicam os objetivos das atividades trabalhadas e sua importância para a leitura; *ii) Exemplo*: em que exemplifica a estratégia a partir do texto, ajudando o aluno a entender o que aprenderá; *iii) Ensino direto*: o professor explica as habilidades a serem trabalhadas, dirige as atividades e se encarrega do ensino, mas são os discentes que respondem às questões e

trabalham na compreensão leitora; *iv) Aplicação dirigida pelo professor*: os aprendentes colocam em prática as habilidades aprendidas sob o acompanhamento do professor, que ensinará novamente sempre que necessário; *v) Prática individual*: o aluno aplicará, individualmente, as atividades aprendidas em um novo material de leitura.

Entretanto, para Cooper (1990, *apud* Solé, 2014), ao lançar mão desse modelo proposto por Baumann (1990), é preciso ter cuidado quanto ao entendimento exato da proposta, uma vez que esse modelo “coloca o dedo direto na ferida de um dos modelos mais preocupantes no âmbito da leitura, a necessidade de ensiná-la sistematicamente” (Solé, 2014, p. 107). De acordo com a autora, a proposta deve ter flexibilidade para atender cada contexto: aprendizagem, leitura e compreensão leitora. Segundo a estudiosa, flexibilizando o modelo para atender a essas necessidades, o resultado será bastante positivo.

Palincsar e Brown (1984, *apud* Solé, 2014) propõem o Modelo de Ensino Recíproco que se constrói a partir de quatro estratégias: *formulação de previsões, formulação de perguntas sobre o texto, esclarecimento de dúvidas e resumo*.

Solé (2014) traz ainda a importância da diversidade textual para o ensino da compreensão leitora. A autora destaca a importância de se trabalhar com vários textos para, assim, percebê-los em sua prática social. Para a estudiosa, só dessa forma o aluno conseguirá ver sentido nessa aprendizagem e, de acordo com Kleiman (2002), a leitura somente se efetiva quando o leitor percebe sentido no texto lido e isso acontece a partir da aceitação deste. Solé (2014) salienta que “a leitura é um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas” (p. 114), dessa forma, quanto mais textos o aluno tiver contato, mais aumentará a sua bagagem de experiências. Por isso é imprescindível que os discentes tenham contato com diferentes textos e superestruturas no processo de aprendizagem leitora.

Solé (2014) chama a atenção para o fato de que o ensino de leitura deve acontecer em todas as etapas: antes, durante e após e em todas elas, o leitor deve lançar mão das estratégias aprendidas para concluir o processo de compreensão leitora. Veja quais estratégias utilizar em cada etapa.

3.1 Antes da Leitura

As atividades de leitura devem ocorrer após a incitação do interesse dos alunos, que precisam ver sentido para realizar a atividade, por isso faz-se necessária a motivação para a leitura.

Em seguida, é importante que se apresentem, claramente, os objetivos da leitura, pois, de acordo com Broun (1984, *apud* Solé, 2014, p. 126), “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela”, o que influenciará na seleção de estratégias e de leitura e, consequentemente, na compreensão. Segundo Kleiman:

Alguns especialistas em leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quanto forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de texto (Kleiman, 2004, p. 32).

Os estudiosos da área são uníssonos ao afirmarem que os leitores não se comportam da mesma maneira diante dos diferentes textos. Para cada texto, motivação e objetivo de leitura, são utilizadas diferentes estratégias. Para Solé (2014, p. 136), se for “ler por ler, não é adequado fazer perguntas sobre o que se leu (...), se for preciso depois resumir o que se leu, será bom que os alunos o saibam, porque lerão de forma diferente”. Desse modo, traçar objetivos bem definidos para a leitura ajuda a lembrar melhor o que foi lido. Ainda nessa mesma linha de pensamento, Leffa (1996) entende que o objetivo que leva o indivíduo a ler um texto, também é o gatilho para ativar determinado esquema, por exemplo, o leitor que quer comprar uma casa lerá o texto que descreve a casa acionando gatilhos do esquema “compra da casa”, dessa forma seu foco será direcionado para as características do imóvel. Se no mesmo texto, o leitor for um ladrão que pretende assaltar a casa, acionará o esquema “assalto”, e seu foco se voltará para as informações que possam facilitar a ação pretendida. Isso é uma estratégia de metacognição em que você controla e regula o próprio conhecimento. Em outro momento, esse assunto será mais discutido.

O terceiro passo a ser percorrido antes da leitura, de acordo com Solé (2014), é a ativação do conhecimento prévio. Em consonância com ela, Kleiman (2004) sinaliza que o leitor sempre buscará pela coerência do texto, por mais incoerente que este possa parecer e será a ativação desse conhecimento somada ao estabelecimento de objetivos e propósitos claros que o auxiliarão nessa busca. Para tanto, deve-se indicar a temática do texto que será trabalhada para que o aprendente possa relacioná-la a sua experiência. Informar a superestrutura textual também é importante, uma vez que isso permitirá ao aluno situar-se diante da leitura, sabendo, inclusive, o que esperar da atividade leitora. Há ainda aspectos do texto que podem ativar também esses conhecimentos prévios, contribuindo, dessa forma, para a compreensão. São eles: palavras-chaves, sublinhados, mudanças de letras e algumas expressões.

O próximo passo é estabelecer previsões sobre o texto, que será feito a partir dos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos somados às experiências e conhecimentos do aluno leitor, o que o permitirá perceber observações a respeito do conteúdo

do texto que será trabalhado. Para Solé (2014), as previsões levantadas antes da leitura farão com que os leitores estejam mais atentos ao processo para saber se elas se confirmarão, o que contribuirá consideravelmente para a compreensão leitora.

O quinto e último passo é a formulação de perguntas realizada pelos discentes e dirigida pelo professor. Aqui, o docente induzirá seus alunos a formularem perguntas pertinentes sobre o texto, o que os levará a utilizar seus conhecimentos prévios sobre o tema e ainda os fará tomar consciência do que sabem e do que não sabem sobre o assunto que será trabalhado, porque “alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se auto interrogar” (Solé, 2014, p. 149).

Finalizando, por ora, as estratégias de pré-leitura, ratifica Solé (2014, p. 154): “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (...) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja mais produtiva possível”.

3.2 Durante a Leitura

No processo de compreensão leitora, as estratégias vão se repetindo, só que com mais profundidade: ativação de conhecimento prévio, previsões, perguntas. As novidades nessa etapa são o *esclarecimento de possíveis dúvidas*, em que o aluno, durante a leitura, vai se questionando com o objetivo de perceber se o texto está sendo compreendido por ele; e o *resumo das ideias contidas no texto*, que é o momento em que o leitor faz recapitulações do que foi lido, como uma introdução do que virá.

Aqui também se faz importante, além das estratégias, a maneira como essa leitura acontece. O que Solé (2014) propõe como modelo é o que ela chama de *leitura compartilhada*. A atividade é iniciada pelo professor e, progressivamente, o aluno vai tomando para si a responsabilidade da condução de estratégias para uma leitura eficaz. Obviamente que esse processo não será concluído no primeiro momento, antes, o aluno será treinado, e, a partir do exemplo do professor, aprenderá como acontecerá cada passo. Assim sendo, serão aplicadas as estratégias supracitadas para que o aluno leitor consiga ser protagonista de sua leitura, para que ele consiga corrigir possíveis erros e completar as lacunas presentes no texto, uma vez que, segundo Leffa (1996, p.39), “a construção de sentido se dá quando o leitor preenche as lacunas deixadas pelo texto”. Pode ser que, para isso, seja necessário que o leitor reformule alguma (s) hipótese (s) que ele tenha levantado, contudo, isso também faz parte do processo leitor.

Outro comportamento importante nessa etapa é a postura do leitor diante de uma palavra, frase ou fragmento incompreendido. Aqui também há estratégias das quais o leitor lançará mão para solucionar tais problemas: ignorar e seguir, quando não houver prejuízo para a compreensão geral do texto; inferir o significado com a ajuda do contexto; reler o trecho em busca da compreensão, ou seja, lançar mão de estratégias cognitivas, que são, conforme aponta Kleiman,

operações para o processamento do texto que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não tem nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento vocabulário - que subjazeria de alguma forma ao reconhecimento instantâneo das palavras do texto (Kleiman, 2002, p. 65).

E por último, somente depois de utilizadas as estratégias para solucionar lacunas e ainda assim houver partes obscuras no texto que forem necessárias para a compreensão dele, pode recorrer ao auxílio de fonte especializada (professor, dicionário etc.). Essa será a última alternativa para que a leitura não seja interrompida e o processo da compreensão prejudicado.

Essa leitura pode ser realizada individualmente, em grupos ou em duplas, em voz alta. Desde que sejam estabelecidos objetivos claros para os pares que participarão da atividade e que estes, estejam à vontade e seguros. Por exemplo, ao se propor uma leitura em voz alta, é necessário que, antes, o aluno já tenha lido o texto. Diferente do que se costuma ver em sala de aula, onde essa modalidade de leitura, na maioria das vezes, é feita somente como avaliação oral. O importante aqui é que o professor sempre se recorde de que se instituir a leitura como castigo, os alunos somente a verão dessa forma e esse não é o objetivo.

3.3 Depois da Leitura

As estratégias a serem utilizadas no processo de compreensão após a leitura são estratégias que deverão garantir que o leitor possa continuar aprendendo. Para tanto, o leitor deverá identificar a ideia principal do texto lido, que pode aparecer de maneira explícita ou implícita e que se dará a partir da soma dos objetivos da leitura, do conhecimento prévio do leitor e da informação pretendida pelo autor.

O leitor deverá ainda ser capaz de fazer um resumo do que foi lido, uma vez que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias para esclarecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (Solé, 2014, p. 194) e se materializará a partir do que o leitor percebe como ideia principal e de seus objetivos de leitura. Solé (2014) apresenta algumas técnicas para se trabalhar o resumo em sala de aula. Veja:

I) encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; II) deixar de lado a informação repetida; III) determinar como se agrupam as ideias no parágrafo, para encontrar formas de englobá-las; IV) identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la (SOLÉ, 2014, p. 198, 199).

Dando sequência às estratégias de pós-leitura, ensinar o aluno a formular e a responder perguntas é uma excelente técnica, uma vez que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (Solé, 2014, p.208). Esse hábito, possibilitará a autorregulação da compreensão do aluno leitor, já que somente tem condições de formular perguntas pertinentes (coerente com o objetivo que guia a leitura) aquele que de fato comprehende o que lê.

4 ASPECTOS METACOGNITIVOS DA LEITURA

Leffa (1996) afirma que “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura” (LEFFA, 1996, p. 45). O professor, ao trabalhar com o ensino de leitura, deve-se pensar em desenvolver estratégias e habilidades que possibilitem essa leitura e não, como aponta Kleiman (2002), guiar os alunos para uma única leitura como a autorizada, sendo essa a que é feita pelo professor/livro didático, já que a leitura, segundo a autora, é um ato individual e cada leitor construirá sentido no que lê a partir de seus conhecimentos, experiências, interesses e objetivos. Nas palavras de Kleiman (2002),

essa tentativa seria incoerente se o ensino de leitura seguisse a prática escolar, tanto do professor como do livro didático, que privilegia uma leitura, a do professor, como a única leitura correta, autorizada. Essa orientação fica evidente na divisão que o livro didático faz entre “perguntas de compreensão” que (...) na maior parte são perguntas sobre informação que aparece explicitamente no texto, e a “resposta pessoal”, que parece ser o único momento, também controlado pelo autor do livro didático ou pelo professor, em que se prevê que o aluno chegue a uma opinião própria, isto é, se coloque como sujeito da leitura (Kleiman, 2002, p. 49).

Para a autora, é necessário ensinar estratégias de leitura, que são as possibilidades e ferramentas que esse leitor possui para abordar o texto, e, somado a essas estratégias, é mister atuar também no desenvolvimento de habilidades linguísticas para que esse aluno/leitor alcance um bom resultado. Entretanto, ao adquirir essas estratégias e habilidades, o aluno/leitor precisa estar capacitado a fazer uso delas ao mesmo tempo em que percebe que é capaz de escolher recursos que o ajudarão em sua leitura, como sublinhar, resumir, reler um trecho quando não entender algo, ter consciência de sua compreensão ou da ausência dela, reconhecer o objetivo que o levou a realizar a leitura. Enfim, o professor, além de trabalhar no desenvolvimento de estratégias de leitura e de habilidades linguísticas com esse aluno/leitor, deverá, ainda, ajudá-lo a desenvolver um controle consciente de sua leitura e de seu aprendizado para que esse aluno se torne um leitor proficiente.

4.1 Estratégias Metacognitivas

Ao ler um texto, o leitor lança mão de ações como a *decodificação*, e a *leitura fluida*. Essas atividades que acontecem, naturalmente, sem que haja consciência do processo são chamadas *cognição*. Entretanto, para que um leitor se torne proficiente, é necessário ainda que esse desenvolva um processo consciente: a *metacognição*, ou seja, que ele tome decisões e seja ativo na leitura. Para estudiosos da área como Leffa (1996) e Kleiman (2002), a compreensão

só ocorrerá dessa forma, do contrário, esse leitor será um mero repetidor de frases de outras pessoas.

Leffa (1996) explica que ao realizar uma atividade de leitura, tanto o leitor proficiente quanto o leitor inexperiente têm consciência da atividade a ser realizada, o que os diferencia é o tipo de conhecimento que utilizam para a realização dessa atividade. O autor mostra que, enquanto este utiliza um *conhecimento declarativo*, ou seja, apresenta consciência apenas sobre qual tarefa será executada e do seu resultado, por exemplo um resumo, aquele utiliza o *conhecimento processual*, uma vez que demonstra “consciência da própria consciência”, ou seja, ele sabe o resultado a que deve chegar e conhece o processo que deve seguir para chegar a esse resultado. Conhece ainda até que ponto o assunto está claro para ele e o que fazer para melhorar a sua compreensão, ou seja, o leitor proficiente tem controle do próprio conhecimento. Dessa forma, o pesquisador salienta que “quando se fala, portanto, que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado” (LEFFA, 1996, p. 49).

Leffa (1996) chama a atenção quanto ao papel do leitor, que, para ele, deve ser capaz de monitorar a própria compreensão e de desenvolver habilidades para corrigir certas dificuldades dessa compreensão. É disso que se trata a metacognição da leitura, que, para o autor, compõe-se da seguinte forma: i) *componentes psicogenéticos*, que é o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que acompanha o crescimento do indivíduo; e ii) *componentes instrucionais*, que são as ações específicas para intervir no desenvolvimento da reflexão. É justamente para os componentes instrucionais que deve estar voltada a atenção do professor interessado em contribuir para a formação leitora do seu aluno.

Desse modo, Kleiman (2002) diz que o leitor proficiente tem como principal característica a flexibilidade em sua leitura, ou seja, ele lança mão de tantas estratégias quantas forem necessárias para compreender o que se lê, como reler o parágrafo, buscar o significado de alguma palavra no dicionário, trocar uma palavra por um sinônimo etc. como aponta também Leffa (1996). Desenvolver essa característica e proporcionar ao aluno o alcance dessas estratégias deve ser o papel do professor que deseja contribuir para que esse aluno domine uma gama de recursos que proporcionarão uma leitura flexível e independente. Para a autora,

o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN, 2002, p. 51).

O leitor proficiente tem duas características que o diferem dos demais e que tornam sua leitura consciente, reflexiva e intencional: i) ele lê para alcançar o objetivo que tem em mente,

ou seja, sabe o porquê da leitura; ii) ele comprehende o que lê e, se isso não acontece já no primeiro momento, recorre a diversas estratégias para que o texto se torne inteligível, uma vez que ele tem consciência da compreensão da sua leitura ou da ausência dela. Nas palavras de Leffa (1996, p. 45), “uma das características fundamentais no processo de leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão”.

Entretanto, essa consciência somente é possível, quando o leitor sabe o objetivo que o levou a realizar determinada leitura, já que é o objetivo que determina as escolhas que o leitor fará para chegar à compreensão. Veja, se um cozinheiro lê uma receita com o intuito de reproduzi-la, certamente seu foco será voltado para a realização dela, uma vez que terá como objetivo a reprodução daquela receita; por outro lado, se a mesma receita for lida por um indivíduo intolerante à lactose com o objetivo de certificar-se quanto a presença de ingredientes desse tipo para o não consumo, a leitura seguirá um outro rumo, já que mudou o objetivo: no primeiro caso, as estratégias utilizadas levariam o leitor a uma maior atenção tanto nos ingredientes, como um todo, quanto na forma de preparo; ao passo que no segundo caso, a atenção estaria totalmente voltada para os ingredientes e, provavelmente, o modo de preparo passaria despercebido, pois não seria importante naquele momento, para o objetivo que o leitor tinha definido no momento da leitura. Nesse viés, entendemos que o objetivo deve ser a primeira estratégia a ser utilizada para a realização da leitura, portanto deve ser trabalhada com bastante atenção por parte dos docentes.

Ademais, Leffa (1996) diz que o processo metacognitivo da leitura é mais facilmente ativado quando o leitor é alertado para o objetivo da leitura. Contudo, antes de traçar esses objetivos, é necessário que o aluno adquira confiança em sua capacidade leitora, que acontecerá a partir da interação que ele terá com o leitor mais experiente/professor.

Outro fator de suma importância para se trabalhar como estratégia de leitura são os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que, de acordo com Kleiman (2002), as escolhas de leitura são feitas baseadas nas predições quanto ao conteúdo do livro e essas predições acontecem a partir de conhecimentos prévios desses alunos que são referentes ao assunto abordado, ao autor, à época e ao gênero. Por isso, todo trabalho com leitura deve proporcionar ao aluno um contato amplo e diversificado com o universo textual. Além disso, são esses conhecimentos prévios que possibilitam ao leitor fazer uma relação entre as informações que estão sendo adquiridas no momento da leitura e as informações que possui previamente, possibilitando-lhe, ainda, construir um novo significado para aquele conhecimento adquirido através da leitura.

Neste capítulo, destaca-se essas duas estratégias de leitura, entretanto, há outras, as quais serão abordadas no momento oportuno.

Portanto, ao se trabalhar a leitura com os alunos, o professor deve voltar para o desenvolvimento dessas estratégias conscientes (metacognitivas), que lhes permitirão ter consciência do seu processo de leitura, que lhes garantirão o controle sobre esse processo, contribuindo assim para a formação de um leitor proficiente, que desenvolve sua leitura com flexibilidade e independência.

5 BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO TEXTUAL

De acordo com Marcuschi (2008), toda comunicação verbal dá-se por meio de um texto, logo, toda comunicação verbal manifesta-se a partir de um gênero textual, já que a comunicação verbal só é possível por meio desse. Logo, os gêneros são “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos” (Marcuschi, 2008, p. 159). Para Bakhtin (2011), os gêneros, por ele denominados gêneros do discurso, são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, produzidos em momentos diferentes de utilização da língua. Para ele,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p.261, 262).

Esses gêneros materializam-se de várias maneiras, são dinâmicos e de variável complexidade, sempre a depender do objetivo comunicativo, do grau de formalidade ou informalidade e do contexto comunicativo. Enfim, por ser a materialização da comunicação verbal, o gênero encaixar-se-á no objetivo pretendido a partir dele: um telefonema, uma carta de apresentação, uma resenha de um livro, um artigo de opinião, um infográfico, uma crônica, e assim por diante.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (p. 155), já que cada gênero textual traz consigo objetivos específicos que serão utilizados em situações práticas, tornando-o um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, *apud* Marcuschi, 2008, p. 154) e a distinção entre eles são funcionais, estando relacionadas aos objetivos pretendidos pelo autor/falante.

Os gêneros são “constituídos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que são determinados pelas especificidades de cada campo de comunicação” (LOPES, 2021, p. 29). Fiorin (2021), em cujas ideias embasa-se parte deste trabalho, explica cada um desses elementos. De acordo com o autor, o conteúdo temático

[...] não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro de um mesmo conteúdo temático (Fiorin, 2008, p. 62).

Portanto, o tema transcende o assunto, compondo “um todo” do qual fazem parte vários e variados assuntos, que pertencem a um mesmo conteúdo temático.

Já o estilo diz respeito à seleção lexical e a estruturas morfossintáticas feitas e depende da intencionalidade do autor/falante e do público a que se pretende alcançar. É por meio do estilo que o autor/falante determinará que seu texto terá um grau maior ou menor de (in) formalidade.

Por fim, a construção composicional seria a estrutura do texto, a “forma que o enunciado assume em um determinado momento de comunicação” (Lopes, 2021, p. 29). Para Fiorin (2008), a construção composicional relaciona-se ao

[...] modo de organizar o texto, estruturá-lo. Por exemplo, sendo uma carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram escritas e o nome de quem escreve e da pessoa para quem se escreve (Fiorin, 2008, p. 62).

Assim, entende-se que esse elemento nada mais é que a forma de estruturar o texto para atingir os objetivos pretendidos na enunciação.

Isso posto, nesta pesquisa pretende-se explorar o gênero crônica, já que se objetiva realizar um trabalho em sala de aula, entre alunos do nono ano do Ensino Fundamental (EF) e entender a crônica como um gênero mais leve, que leva os alunos a reflexões de assuntos do cotidiano, que são apresentados de maneira espontânea a partir, inclusive, do humor. Por assim entender, acredita-se que o gênero escolhido far-se-á mais próximo do dia a dia desse público, já que, segundo Cândido (1992), na crônica

tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação. Para voltarmos mais maduros à vida (CÂNDIDO, 1992, p.13).

Sendo assim, segue um pouco a respeito do gênero aqui adotado, a saber, a crônica.

5.1 Crônica

O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso. Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

(A Última Crônica, Fernando Sabino¹⁴)

¹⁴ Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html. Acesso em: 29/03/2024.

A crônica pode ser vista como um gênero jornalístico, uma vez que sua aparição se deu por meio dos folhetins dos jornais, que no Brasil aconteceu por volta do século XIX. Entretanto, hodiernamente, situa-se entre o jornalístico e o literário, o que atribui a esse gênero um caráter híbrido.

Tem como temática fatos do cotidiano, que são narrados brevemente pelo cronista com criatividade e subjetividade, contando ainda com personagens, tempo e espaço reduzidos. Os textos revelam relações humanas – políticas, educacionais, filosóficas – permitindo ao leitor uma reflexão, ao mesmo tempo em que ele percebe a vida sendo refletida no texto lido. Essa revelação dá-se mediante relatos, descrições, narrações, reflexões e humor.

Para Cândido (1992), o gênero *crônica* apresenta uma linguagem simples e dinâmica e isso ocorre:

[...] porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas dos simples rés do chão (Cândido, 1992, p.14).

Essa simplicidade denunciada por meio da linguagem e percebida por Cândido justifica uma das características do gênero: a efemeridade que, nas palavras do estudioso, são textos sem a pretensão de ficar, nascem apenas para o momento presente. Isso se justifica também pelo veículo no qual ela surgiu: o jornal.

Observa-se essas características apontadas na crônica jornalística. Já na crônica literária, há uma atemporalidade em seus textos, ou seja, “transita no tempo, mas os textos conservam a característica de relatar acontecimentos banais, de evidenciar os aspectos circunstanciais da vida, de atribuir significado a coisas insignificantes” (Cândido, 1992, p. 22). Assim como a crônica jornalística, a literária possui uma linguagem mais simples, que se aproximado seu leitor.

Relacionando-se à ideia de tempo, a palavra crônica origina-se do grego *chronos*, que significa *tempo* e atribui a esse gênero certa contemporaneidade: característica respeitada por seus autores. Como dito anteriormente, a crônica faz um registro de fatos cotidianos e isso ocorre por intermédio de uma linguagem literária, conotativa.

Para Arrigucci (1987), a crônica apresenta um

(...) vocabulário escolhido a dedo para o lugar exato, uma frase em geral curta, com preferência pela coordenação, sem temer, porém, curvas e enlaces dos períodos mais longos e complicados; uma sintaxe, enfim, propiciando um ritmo de uma soltura sem par na literatura brasileira contemporânea (Arrigucci, 1987, p. 6).

Através das palavras trazidas pelo autor, percebe-se a leveza e delicadeza que o gênero traz consigo e essa característica contribui, ainda, para a proximidade e interação entre texto e leitor. Essa é mais uma justificativa pela qual se optou por trabalhar com esse gênero. De acordo com Cândido *et. al.* (1992) “na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas” (p.45).

Embora o gênero escolhido para compor o *corpus* deste trabalho tenha sido a crônica, é necessário que haja uma breve distinção entre este gênero e o conto, visto que ambos apresentam semelhanças entre si. Tanto um quanto o outro fazem parte da tipologia narrativa, são textos curtos e têm o cotidiano como palco para a sua materialização, para citar algumas das semelhanças. Agora observe as diferenças.

No conto, os personagens são importantes para o desenrolar da história, por isso, são analisados, caracterizados; o tempo é mais extenso, podendo durar dias e até anos; há um conflito, que sempre será resolvido no texto, geralmente no desfecho da história.

Já na crônica, o que de fato importa é a observação que o cronista faz do acontecimento que dá vida ao texto, sendo assim, os personagens não têm grande importância, podendo ser igualados a um instante. Diferente do conto, na crônica, não há um desfecho, o autor deixa em aberto para que seu leitor possa dialogar com o texto, refletir e chegar a uma conclusão mais subjetiva.

A postura do autor para cada gênero também se difere. No conto, o contista capta algo inerente à condição humana e tece o seu texto tendo como palco o que foi percebido. Já o cronista flagra o imprevisível e discorre sobre ele, a partir de uma visão subjetiva; dessa forma, o que lemos em uma crônica não é o flagrante da realidade, uma apuração dos fatos – como vimos nos textos jornalísticos –, mas a sua recriação a partir da interpretação feita pelo autor.

Há diferença também quanto ao aprofundamento dos acontecimentos e sua exposição. No conto, temos um relato mais profundo desses acontecimentos, uma vez que os personagens são percebidos pelo contista com mais atenção, proporcionando um maior detalhamento, já que ele é importante para o desenvolvimento do texto. Já na crônica isso não ocorre, uma vez que o cronista não tem tempo para isso, o tempo de seu texto passa em alguns minutos, não chega nem a horas, o que faz com que o autor passe apenas pela superfície do texto, mas sem apresentar superficialidade.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o que motivou o desenvolvimento desta proposta de mediação didática destinada a uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no município de Barra Mansa, interior do Rio de Janeiro. Encontrar-se-á também o perfil do colégio e dos alunos, bem como a organização das atividades propostas com o intuito de alcançar à proficiência leitora desse alunado.

6.1 Objetivo Geral

Sabe-se que o trabalho com leitura é árduo e que, na maioria das vezes, não se alcança o objetivo que o motiva: a proficiência do leitor. Essa afirmação pode ser constatada por meio dos resultados numéricos apresentados a partir de provas como o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil.

Esse indicador é calculado com base no aprendizado dos alunos em português, majoritariamente em compreensão leitora; em matemática e no fluxo escolar. Em uma escala que vai de zero (0) a dez (10) pontos, o Brasil atingiu em 2021 a nota 4,8, quando tinha como meta 5,1.¹⁵

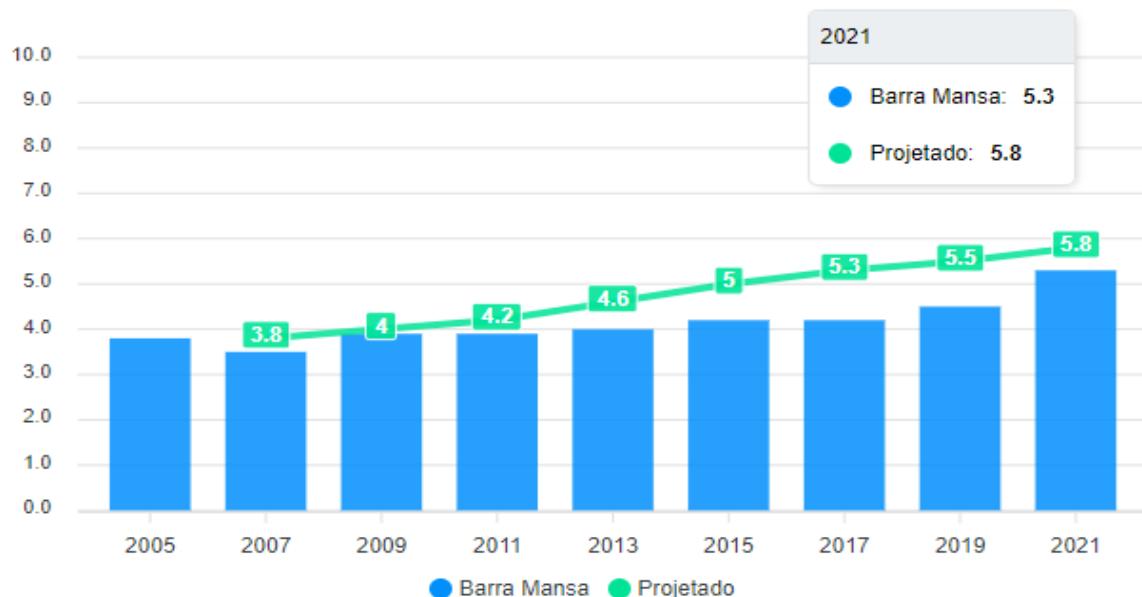
De igual modo, Barra Mansa, cidade localizada no interior do Rio de Janeiro, também ficou abaixo da meta prevista por esse indicador. O IDEB pretendia que a cidade alcançasse 5,8 pontos, entretanto, o município atingiu apenas 5,3.¹⁶ Embora o resultado não tenha ficado tão abaixo do esperado, ainda não foi possível alcançar o objetivo pretendido.

O quadro a seguir mostra a nota obtida pelo município de Barra Mansa, contrapondo-se com o que foi projetado pelo governo federal.

¹⁵ Fonte: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/o-que-e-o-ideb/>

¹⁶ Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/3300407-barra-mansa/ideb>

Figura 1- Evolução do IDEB Barra Mansa



Fonte: IDEP, 2021, INEP¹⁷

Infelizmente, não foi possível calcular a nota obtida pela escola onde foi desenvolvido o estudo, pois o quantitativo de alunos que realizaram a prova foi abaixo do exigido. O programa pede 80% de estudantes presentes e, visto que o ano da aplicação, 2021, ainda se tratava de um ano pandêmico, o corpo discente estava reduzido em 50%. Entretanto, a aplicação de atividades internas de leitura e compreensão possibilitou a observação de que os níveis de proficiência atingidos foram bem aquém do desejado. Essa constatação pode ser facilmente percebida em sala de aula, a partir das atividades e provas internas e mesmo no dia a dia do discente, em que se nota uma dificuldade acentuada quando se trata de compreensão leitora.

Para confirmar e formalizar essa dificuldade quanto à proficiência leitora, foram aplicadas atividades diagnósticas para a turma, as quais foram divididas em duas etapas. Na primeira etapa, os alunos fizeram as atividades normalmente, como costuma ser feito no dia a dia em sala de aula: leitura do texto, pergunta sobre o significado de algumas palavras, perguntas sobre a pretensão do autor a partir de determinada informação etc. Já na segunda etapa, estratégias de leitura e compreensão leitora foram trabalhadas com os discentes e, somente depois, eles passaram para a resolução das questões. A ideia foi utilizar os resultados dessas atividades antes de apresentar à turma estratégias de leitura e compreensão leitora e,

¹⁷ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3300407-barra-mansa/ideb>. Acesso em: 29/09/2024.

posteriormente, confrontá-los com os resultados obtidos após o uso das técnicas apontadas aqui, no capítulo anterior.

Vinte e sete alunos (27) participaram dessa diagnose. Na primeira etapa, quando ainda não haviam sido trabalhadas as estratégias de leitura, cerca de 40% da turma ficou abaixo da média, que, no município de Barra Mansa, é 60 pontos. Já, ao trabalhar as estratégias previamente para somente depois aplicar as atividades, os resultados não poderiam ter sido melhores: dos 27 alunos avaliados, 14 tiveram entre 80% e 100% de aproveitamento, 6 alunos com 60% de aproveitamento e 7 alunos tiveram um rendimento abaixo de 60%.

Essa diagnose mostrou quão importante se faz rever o modo como se ensina leitura nas escolas e mais, confirmou a eficiência das estratégias apontadas por estudiosos como Koch (2006), corroborando, assim, a importância de lançar mão dos diversos recursos aqui apresentados para o ensino da proficiência leitora. Observe os quadros comparativos abaixo:

Figura 2- Quadro Comparativo Anamnese 1

UE	PROF. MAT. PROFLP.										GTD DE ALUNOS
TURMA	APLICADOR:										DATA DA APLICAÇÃO
901											CÓDIGO: LP20230902
	GABARITO:	A	A	B	C	A	C	B	D	C	B
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10 ACERTOS
1	NOME COMPLETO	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0 60%
2		1	1	1	0	1	0	1	1	1	80%
3		1	0	0	0	0	0	0	0	1	30%
4		0	0	0	0	1	0	1	1	1	50%
5		0	1	0	1	1	0	1	1	1	60%
6		0	1	0	1	1	0	0	1	1	60%
7		1	0	0	1	0	0	0	0	0	20%
8		0	1	0	0	1	1	0	1	1	60%
9		0	1	0	0	1	0	0	1	1	40%
10		0	1	1	0	0	0	0	0	0	20%
11		0	1	0	0	0	0	0	0	0	20%
12		0	1	0	0	1	0	2	1	1	40%
13		0	1	1	1	0	0	1	0	0	40%
14		0	1	1	1	0	0	1	1	0	60%
15		0	1	1	1	1	0	0	1	1	60%
16		0	1	0	1	1	1	0	1	1	70%
17		0	1	0	1	1	0	1	1	1	60%
18		1	0	0	0	1	0	1	0	1	40%
19		0	1	0	1	1	0	1	1	0	60%
20		0	1	0	1	1	1	0	1	1	60%
21		0	1	0	1	1	1	0	1	1	60%
22		0	1	0	0	1	0	1	1	1	50%
23		0	1	1	1	1	1	0	1	0	70%
24		0	1	0	0	1	0	1	1	1	60%
25		0	0	0	0	1	0	0	0	1	30%
26		0	1	1	1	0	1	1	1	1	80%
27		1	0	0	0	1	0	0	0	1	30%
28		0	1	0	0	1	0	1	1	1	60%
29		0	1	0	1	1	0	1	1	0	60%

Fonte: A autora, 2023.

Figura 3- Quadro Comparativo de Anamnese 2

UE:	██████████	PROF. L. PORTUGUÊS:	Syleide Almeida Pires do Nascimento	GTD DE ALUNOS:	27	Nº ALUNOS
TURMA:	██████████	PROF. P. TEXTUAL:	Claudia Alirana de Andrade	CÓDIGO:	LP20230904	
		APLICADOR:	Syleide Almeida Pires do Nascimento	DATA:	05/06/2023	
		GABARITO:	A B B A C -			
Nº	ALUNO:	IQ1 Q2 Q3 IQ4 Q5	- - - - -			
1	██████████	A B C A C	- - - - -			4 80%
2	██████████	A B C A C	- - - - -			4 80%
3	██████████	D A C D C	- - - - -			1 20%
4	██████████	A D C A C	- - - - -			3 60%
5	██████████	A B B B C	- - - - -			4 80%
6	██████████	A B C B C	- - - - -			3 60%
7	██████████	D A C D B	- - - - -			0 0%
8	██████████	A B B A C	- - - - -			5 100%
9	██████████	A B C B D	- - - - -			2 40%
10	██████████	B A D D A	- - - - -			0 0%
11	██████████	A B B A C	- - - - -			5 100%
12	██████████	A B A C D	- - - - -			2 40%
13	██████████	A B C A B	- - - - -			3 60%
14	██████████	A A B B D	- - - - -			2 40%
15	██████████	A B D A C	- - - - -			4 80%
16	██████████	C A C A C	- - - - -			2 40%
17	██████████	A C D A C	- - - - -			3 60%
18	██████████	A B D A D	- - - - -			3 60%
19	██████████	A B D A C	- - - - -			4 80%
20	██████████	A B B B C	- - - - -			4 80%
21	██████████	A B C A C	- - - - -			4 80%
22	██████████	A B B A C	- - - - -			5 100%
23	██████████	A B C A C	- - - - -			4 80%
24	██████████	A B C A C	- - - - -			4 80%
25	██████████	A B C A C	- - - - -			4 80%
26	██████████	A B B A C	- - - - -			5 100%
27	██████████	A B D A D	- - - - -			3 60%

Fonte: A autora, 2023.

Para tanto, a proposta deste trabalho é a elaboração de um caderno de atividades com a finalidade de mediar ações estratégicas de leitura orientadas teórico-metodologicamente pelos pressupostos desta dissertação.

Nesse sentido, especificamente, a ideia é que se apliquem as estratégias de leitura, visando, sobretudo, aquelas de pré-leitura. O objetivo, com isso, é verificar até que ponto essas técnicas de leitura contribuem para a compreensão textual do aluno leitor, possibilitando assim, sua proficiência.

Como decorrência do percurso de estudo no Profletras, nesta dissertação objetiva-se, ainda, o aprimoramento dos conhecimentos do docente em relação aos seus suportes teórico-metodológicos para melhor desempenho didático-pedagógico no ensino de língua portuguesa.

Por fim, a proposta será centrada no gênero crônica humorística, por serem textos mais curtos que, muitas vezes, pretendem levar o leitor a uma reflexão, contendo ainda traços de humor, e por se tratar de temas mais atuais. Como destaca Candido (1992, p. 19), “na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas”.

Os textos escolhidos são do livro “Comédia para se ler na escola”, de Luis Fernando Veríssimo (2001).

6.2 Objetivo Específico

Sabe-se que só é possível realizar uma leitura a partir de estratégias cognitivas, como a junção das letras para formar as palavras, a junção destas para formar as frases, das frases para formar os parágrafos e assim por diante. Entretanto, a essa altura, já se entende também que, somente a cognição não é o suficiente para se construir a compreensão leitora, uma vez que há o reconhecimento de que ler não é simplesmente decodificar. A leitura vai muito além disso, é preciso ter consciência de todo o processo para que ela aconteça, é preciso ser sujeito ativo na/para sua própria leitura e é preciso ter controle desse processo.

Para tanto, estudiosos como Leffa (1996), Solé (2014), dentre outros da área, apontam estratégias que guiarão esse processo consciente (metacognitivo) da leitura e que se dividem em três momentos, como foi visto; a saber: antes (estratégias de pré-leitura), durante (estratégias de leitura) e depois (estratégias de pós-leitura).

Dessa forma entende-se quão necessário se faz trabalhar essas estratégias para que possa, verdadeiramente, formar leitores proficientes.

Esta pesquisa surgiu com esse propósito: explorar essas estratégias de leitura, com foco, sobretudo, no processo de pré-leitura, uma vez que se entende a importância de se fazer um trabalho prévio ao ato de ler, reconhecendo os benefícios que esse trabalho traz para a proficiência leitora.

Diante disso, serão desenvolvidas atividades, por meio do produto pedagógico, com abordagens de pré-leitura, ora a partir do tema, ora vindas do gênero textual, ora partindo do título etc. O intuito é certificar acerca da eficiência do trabalho a partir dessas estratégias.

6.3 O Contexto da Pesquisa

Conforme dito anteriormente, este trabalho foi pensado para ser aplicado em uma turma de nono ano do EF para a qual a professora-pesquisadora lecionava em 2023.

A turma constava com aproximadamente 28 alunos, sendo 60% da turma formada por meninos e a faixa etária desses discentes varia entre 14 e 17 anos. Eram bastante falantes, entretanto, era uma turma muito respeitosa.

Os alunos dessa turma apresentavam perfis variados, obviamente, e cada um percebia a disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela professora pesquisadora, de maneira diferente,

o que também é bastante óbvio. Uns apresentavam maior interesse e consequentemente um melhor desempenho, outros em menor escala, tanto interesse quanto desempenho. O fato é que, no geral, a proficiência leitora não apresentou resultados suficientes, conforme foi visto na diagnose acima.

A escola é localizada em um bairro bastante tranquilo, apesar de problemas com o trâfico de entorpecentes. Possui um comércio bem diversificado: padarias; mercados com açougue; farmácia; papelarias; lojinhas de roupa; salões que oferecem serviços de estética; barbearias; salão de festas; uma quadra poliesportiva; bares; lanchonetes, sendo que uma delas inclui almoço em seu cardápio, sorveteria e templos de vários segmentos religiosos.

O município ao qual o bairro pertence é Barra Mansa, situado no sul do Estado do Rio de Janeiro, fazendo divisa com duas grandes metrópoles brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo. Com uma população de aproximadamente 185.237 pessoas em 2021, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁸, é um município cuja economia gira em torno do comércio, que é bastante diversificado, e de algumas indústrias.

Figura 4 - Foto da escola da pesquisa



Fonte: A autora, 2023. A tarja foi colocada para encobrir o nome da escola.

¹⁸ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/barra-mansa.html> Acesso em: 29/03/2024.

A escola é a única do bairro e oferece o Ensino Fundamental completo, que compreende da educação infantil ao nono ano, funcionando em dois turnos: matutino – para os anos iniciais e algumas turmas de sexto e sétimo dos anos finais, e o turno vespertino – com turmas do sétimo ao nono anos.

A construção é feita em dois andares e apresenta uma boa conservação. Possui nove salas de aula, sala de professores, refeitório, banheiros, uma biblioteca e um laboratório de ciências. Entretanto, não conta com um espaço como quadra ou pátio, o que dificulta atividades extraclasse, fazendo com que os alunos sejam deslocados para a quadra do bairro, localizada em frente à escola.

A direção é composta por uma diretora geral e duas adjuntas, todas muito engajadas com o desenvolvimento de seu alunado. Aliás, toda a equipe pedagógica se envolve positivamente com atividades e projetos que contribuem para o aprendizado dos discentes.

A maioria dos alunos são oriundos do bairro mesmo ou de bairros vizinhos, não gerando, assim, grandes variedades culturais, entretanto, esse fator não traz homogeneidade para esses estudantes - o que é bastante positivo, já que pertencem a famílias com características distintas, cada uma com seus hábitos, costumes, experiências, escolaridades. Essa heterogeneidade foi respeitada e utilizada para o desenvolvimento do trabalho de compreensão leitora, uma vez que “o letramento é contextual e culturalmente determinado, pois os impactos da escrita diferem de sociedade para sociedade e de grupo para grupo dentro de uma mesma sociedade” (Kleiman; Moraes, 2002 *apud* Cardoso, 2019, p. 60).

A escola está abaixo do que se pretende para a compreensão leitora, o que é facilmente constatado no dia a dia da sala de aula. Desse modo, toda a equipe escolar vem traçando planos de ação para melhorar esse resultado. Sendo assim, o presente trabalho também tem esse intuito, uma vez que se acredita que a leitura está intimamente ligada ao aprendizado.

6.4 Organização das Atividades

Diante do exposto, pretende-se, com esta pesquisa, desenvolver estratégias de leitura apresentadas por estudiosos como Leffa (1996) e Solé (2014), para que, a partir disso, possa-se alcançar o percentual de proficiência indicado ou pelo menos aproximar do que se considera o ideal para o nível de escolaridade, possibilitando ainda a continuação da leitura e de sua compreensão.

Para tanto, este trabalho propõe uma categorização de tipos de abordagens de pré-leitura, tendo em vista proporcionar possibilidades mais amplas de ativação de conteúdos de memória

por parte dos discentes, formulação de hipóteses sobre o texto e, consequentemente, maior aproveitamento da leitura.

Por fim, para além da construção do caderno pedagógico, intenciona-se, com esta pesquisa oferecer, ainda, uma contribuição metodológica relevante para o ensino da leitura e compreensão leitora.

6.4.1 A pré-leitura: tipos de abordagens

Como foi visto anteriormente, antes de iniciar uma atividade de leitura com os alunos, é necessário motivá-los em relação ao texto para que se alcance resultados positivos. Para tanto, faz-se uso de algumas estratégias: traçar objetivos para a leitura, ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses, levando, assim, o aluno leitor a formular perguntas.

Nesse sentido, ao traçar tais estratégias, considera-se abordagens do próprio texto, como o tema, o gênero textual, a abordagem por interlocução e textos motivadores. Nesta seção, portanto, cada uma dessas abordagens será abordada e, mais adiante, no caderno pedagógico, estarão expostas atividades que explorarão todas elas.

6.4.2 Tema

Todo texto traz consigo uma temática a ser trabalhada no decorrer do corpo textual. Essa temática pode e deve ser trabalhada com o aluno leitor antes mesmo de se fazer a leitura. O professor pode começar ativando os conhecimentos prévios que seu alunado tem a respeito do assunto abordado no texto, a partir de discussões promovidas na classe. Por exemplo, suponhamos que será trabalhado um texto cuja temática seja “o culto à beleza”, o professor pode iniciar a aula promovendo uma discussão na turma a respeito desse assunto, indagá-los sobre o que seria esse “culto à beleza”, se eles imaginam do que o texto tratará; pode pedir para que citem exemplos próximos ou midiáticos dos efeitos que essa prática pode causar no indivíduo, e assim por diante.

Pode ainda criar atividades com outros textos, cuja temática dialogue com o tema do texto central, inclusive trazendo outros gêneros, outras linguagens, atendendo, assim, exigências da própria BNCC, como a utilização de textos multimodais. Trabalhando, dessa forma, a intertextualidade e a interdiscursividade, tudo a partir de uma abordagem temática.

Esse tipo de abordagem é imprescindível, uma vez que contribui para enriquecer o conhecimento prévio do leitor acerca do assunto abordado pelo texto, possibilitando que esse aluno/leitor faça uma antecipação do conteúdo que será explorado.

Ademais, o leitor faz predileções, sendo assim, a leitura flui melhor quando ele tem um conhecimento mais amplo a respeito do assunto que será abordado, o que corrobora a importância de se fazer um trabalho de pré-leitura envolvendo e desenvolvendo a temática do texto pretendido pelo professor, já que, quanto maior a afinidade do leitor pelo texto, maior a chance de despertar nele o interesse para a leitura.

Levar o aluno/leitor a tomar consciência do texto que será lido, sem dúvida alguma, contribui para o entendimento desse texto e ainda despertará o interesse, já que serão levantadas hipóteses, questões serão formuladas, tudo antes da fase da leitura, a partir de informações que vão para além do texto. Por conseguinte, não há garantia de que essas hipóteses levantadas se confirmarão, tornando-se essa uma das questões que fomentará nesse aluno/leitor uma maior curiosidade para sua leitura.

Em síntese, desenvolver um trabalho a partir de uma abordagem temática, além de ativar o conhecimento prévio do aluno – fazendo com que crie uma ponte entre o texto a ser lido/compreendido e os conhecimentos que ele já possui, possibilitando-lhe, assim, uma melhor construção de significado – amplia o repertório dele, o que lhe facilitará leituras e compreensões futuras, e o deixa mais familiarizado com o texto a ser explorado.

6.4.3 Gênero textual

Trabalhar o gênero textual antes de iniciar uma leitura é de suma importância, uma vez que, ao se conhecer a superestrutura do texto que será trabalhado, o aluno leitor já pode fazer previsões sobre o que esperar. Por exemplo, se ele estiver diante de uma notícia, é possível que ele preveja que receberá informações sobre determinada situação, é possível ainda que ele, de antemão, saiba que encontrará naquele texto informações como: onde o fato ocorreu, quem eram as pessoas envolvidas, quando aconteceu, por que aconteceu; agora, se ele estiver diante de uma receita, antes mesmo de iniciar a leitura, já é possível imaginar que encontrará ali instruções para produzir algo, e assim por diante.

Toda superestrutura traz consigo o “para que” daquele texto, dessa forma, ao trabalhar essa abordagem, o professor contribuirá com o aluno leitor, por exemplo, para traçar os objetivos da leitura, o que, automaticamente, contribuirá para traçar as estratégias para essa atividade, já que ter os objetivos bem definidos ajudam na escolha da estratégia a ser utilizada, ou seja, “a instrução específica pode melhorar a compreensão metacognitiva do leitor” (LEFFA, 1996, p. 56).

Sintetizando, a proposta para esta pesquisa é trabalhar com *crônica*, obviamente, como preconizado pela BNCC, mesclando outros gêneros, entretanto, os textos principais pertencem ao gênero citado. Dessa forma, ao introduzir conhecimentos acerca desse gênero, antes mesmo de iniciar a leitura, o aluno saberá o que esperar do texto que será lido, por exemplo, ele presumirá que encontrará ali assuntos do cotidiano e que poderá trazer reflexões, críticas, conter humor; saberá ainda que não será um texto que o informará sobre algo, nem terá o objetivo de instruí-lo para a realização de alguma tarefa.

6.4.4 Interlocução

A abordagem utilizada será por interlocução que consiste nos múltiplos diálogos que, possivelmente, surgirão em sala. Por exemplo, ao trabalhar determinado texto, antes mesmo de iniciar a leitura, o professor poderá começar a aula chamando a atenção dos alunos quanto ao título do texto, às imagens – caso as contenha, fazendo com que os alunos lancem mão de seus conhecimentos de mundo para fazerem inferências sobre o assunto que será abordado; o docente poderá ainda trazer para a discussão o conhecimento relacionado ao gênero textual que será trabalhado, com isso, poderá levar os alunos a levantarem hipóteses, como o objetivo do texto proposto; poderá promover uma discussão acerca do tema a ser abordado pelo texto, enfim, são inúmeras possibilidades de estímulo à leitura contidas nas estratégias de pré-leitura que podem ser ofertadas a partir desta abordagem.

Ao utilizar estratégias como essas apontadas, o aluno fará uso da metacognição, ou seja, controlará o processo de aprendizado no qual está envolvido. Esse processo acontecerá para ele de forma consciente, o que lhe permitirá, inclusive, utilizar estratégias de correção, reformulação, substituição, uma vez que terá consciência da não compreensão, quando ela ocorrer.

Essa abordagem também estará presente nas outras etapas da leitura: i) a própria leitura, a partir das estratégias, como a divisão de falas em um texto dialógico, por exemplo; ii) e a pós-leitura, como perguntas de inferências e de compreensão, sem se prender, obviamente, aos questionamentos de localização, cujas respostas estejam explícitas no texto. Dessa forma, essa abordagem pode ser entendida como todos os diálogos e discussões que envolvam o entendimento do texto, sejam antes, durante e/ou após a leitura.

6.4.5 Textos motivadores

Antes de falar sobre esta abordagem, é mister esclarecer o que é texto motivador. Muito comum em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que a banca disponibiliza esses textos, os quais servirão como um norte para o candidato dissertar a respeito do tema pedido, é um texto, ou uma coletânea deles, que direciona o seu leitor para a problemática principal, ou seja, antecipa o assunto tratado no texto central, ajudando, assim, na compreensão deste. Esse texto pode ser um artigo acadêmico, uma notícia, uma tirinha, uma charge, um gráfico, enfim, vários gêneros poderão servir como texto motivador.

Dessa forma, a abordagem a partir de textos motivadores contribui para o entendimento do leitor quanto ao tema que será abordado no texto central, a partir da antecipação, o que favorece o repertório do aluno/leitor, melhorando assim seu conhecimento de mundo.

Para desenvolver estratégias de pré-leitura iniciando com esse enfoque, o professor, após selecionar o texto central, deverá buscar outros textos, inclusive pertencentes a outros gêneros, que dialoguem com a temática abordada no texto central e, a partir disso, iniciar uma atividade de compreensão leitora, direcionando o aluno/leitor para a tônica versada ao mesmo tempo em que o estimula a perceber a interdiscursividade presente, antecipando, assim, o assunto e, dessa forma, colaborando e enriquecendo o processo de compreensão leitora desse aluno/leitor.

7 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

As aulas serão desenvolvidas a partir de três unidades, sendo a unidade ‘um’ composta por cinco aulas e as unidades ‘dois’ e ‘três’ desenvolvidas em quatro aulas cada. Essas unidades pretendem contemplar as etapas de leitura vistas neste trabalho, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura, sempre com um foco maior nas atividades de pré-leitura, visto que essa é a estudada pela mestrandona.

As atividades desenvolvidas para esta seção vêm ao encontro do que preconiza a BNCC. Isso pode ser observado a partir dos objetivos que englobam toda esta seção e a partir das habilidades que se procura desenvolver em cada atividade.

Dessa forma, os exercícios propostos têm como objetivos, que são consoantes aos objetivos do documento supracitado, fazer com que o discente perceba a relação entre textos, que reconstrua a textualidade e compreenda os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, sobretudo, desenvolver nesse aprendente “estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto” (Brasil, 2018, p. 140).

O quadro a seguir explicará a unidade 1, dividida em cinco aulas, com duração de 50 minutos cada uma. Trará, ainda, as habilidades contempladas pela BNCC que se pretende desenvolver a partir das atividades propostas. Já os objetivos específicos serão listados após cada atividade.

Unidade 01

- Aulas 1 e 2:

As atividades contidas nesta unidade contemplam apenas as estratégias de pré-leitura e têm a intenção de explicar o título do livro trabalhado, a obra *Comédias para se ler na escola*, de Luís Fernando Veríssimo. Dessa forma, as atividades foram elaboradas visando a desenvolver nos alunos a habilidade de inferir o assunto tratado pelo texto a partir de elementos textuais, como o título, somados a elementos não textuais, como o conhecimento de mundo.

Esta unidade é composta por cinco atividades, que estão distribuídas em duas aulas.

- Aula 3:

Esta aula será composta por quatro atividades.

- Atividade 1 – Pré-leitura
- Atividade 2 – Leitura
- Atividades 3 e 4 – Pós-leitura

- Aulas 4 e 5:
Esta aula será composta por cinco atividades, divididas em duas aulas, sendo todas atividades de pós-leitura.

Habilidades da BNCC: (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...] quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc. [...].

Aula 1

Objetivo específico: atrair a atenção do aluno e despertar nele o interesse pela leitura a partir dos critérios de pré-leitura, como título, estrutura do texto etc.

- ❖ O docente deverá iniciar a aula de maneira bem descontraída, a partir de um bate-papo, e apresentar para a turma o título “Comédia para se ler na escola”, sem dizer que é um livro de crônicas de Veríssimo.

❖ O docente deverá fazer as seguintes perguntas aos alunos e estes anotarão as respostas no caderno para futura verificação das hipóteses levantadas:

a) Você já ouviu esse título antes?

Resposta pessoal.

b) Qual tipo de obra você julga adequada a esse título?

() um livro

() um texto

- () uma peça de teatro () uma música
() um quadro () um filme

Resposta pessoal, entretanto, o título refere-se a um livro.

c) Qual será o assunto abordado a partir desse título?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que se tratará de assuntos cômicos e de fácil entendimento, uma vez que, a partir do nome, é possível inferir que são direcionados a leitores de variadas idades, ainda num contexto escolar.

❖ Feito isso, o professor deverá iniciar outra conversa com os aprendentes sobre o gênero crônica. Essa conversa deve ser feita de modo a não focar no conceito nem na estrutura, mas com o objetivo de recordar-lhes suas características, como a brevidade do texto, a reflexão a partir de acontecimentos do cotidiano, o humor, a linguagem simples e a subjetividade. Tudo que for destacado pelos alunos e professor deverá ser anotado no quadro, como um “*Brainstorming*” (tempestade de ideias) e copiado pelos aprendentes em seus cadernos.

Aula 2

Objetivo específico: dialogar com gêneros distintos buscando neles semelhanças que contribuam para a compreensão textual.

❖ Ainda aproveitando o título “Comédias para se ler na escola”, o professor deverá perguntar aos alunos o que eles entendem por “comédia” e anotar no quadro as respostas dadas. Em seguida, deverá distribuir a seguinte tirinha e solicitar que eles leiam com atenção:

1- Leia a tirinha abaixo com bastante atenção para responder à questão.

Figura 5 - Tirinha Chico e Zé



Fonte: <https://twitter.com/mauriciodesousa/status/575109335065452544> Acesso em: 29/03/2024.

a) Qual a semelhança entre a tirinha e o título que está sendo trabalhado?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno estabeleça uma relação entre o termo comédia e o humor da tirinha que se dá pelo fato de Zé Lelé ter copiado até o nome de Chico Bento em sua prova e ainda relate o local onde se passa a história da tirinha com o local indicado no título.

❖ A posteriori, o professor-pesquisador fará uma breve apresentação do livro “Comédias para se ler na escola”, de Luís Fernando Veríssimo. Ele perguntará à turma se alguém já ouviu falar sobre esse escritor. Após ouvir as respostas dos aprendentes, deverá fazer uma rápida apresentação, dizendo, sobretudo, que ele é um cronista brasileiro.

❖ Feitas essas observações, o docente perguntará novamente aos alunos que tipo de obra eles acreditam levar o título visto e confira com a resposta dada na atividade 1.

Expectativa de resposta: Neste momento já se espera que o aluno entenda tratar-se de um livro, inclusive é possível que alguns digam que o livro seja de crônicas.

Aula 3

Objetivos específicos: relembrar as características do gênero trabalhado – crônica; lançar mão de informações advindas de conhecimentos encyclopédicos, de mundo, linguístico para a compreensão leitora.

❖ O professor iniciará a aula mostrando aos alunos o título da crônica que será lida posteriormente: O HOMEM TROCADO. Em seguida pedirá para que eles anotem no caderno qual inferência fazem a respeito do texto que será lido, ou seja, os alunos deverão inferir o tema abordado no texto que recebe o título apresentado. Essa inferência deverá levar em conta as características do gênero apontadas em aulas anteriormente ministradas.

❖ O docente poderá anotá-las no quadro, caso julgue necessário.

Crônica é um gênero textual que tem como temática acontecimentos do cotidiano. Apresenta uma linguagem simples e subjetiva, cujo objetivo é convidar o leitor a uma reflexão acerca do tema abordado através do humor ou da crítica. Apresenta poucos personagens e tempo e espaço reduzidos, por essa razão, dizemos que o texto é curto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o texto que será lido abordará algum assunto do cotidiano, já que em aulas anteriores , conforme previsto no plano de curso da escola, foi trabalhado o gênero “crônica” e, levando em consideração as experiências vivenciadas hodiernamente, acredita-se que, ao levantar hipóteses acerca do título apresentado, os discentes pensarão em algo associado a relacionamentos amorosos ou algo relacionado

à identidade de gênero, devido à polissemia existente na palavra “trocado”. Mas não se espera que eles descubram o assunto abordado no texto.

❖ O docente deverá entregar uma cópia do texto abaixo para os alunos e em seguida fará a leitura para eles, que acompanharão em silêncio.

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- *Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.*
- *Eu estava com medo desta operação...*
- *Por quê? Não havia risco nenhum.*
- *Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...*

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- *E o meu nome? Outro engano.*

- *Seu nome não é Lírio?*

- *Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...*

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- *Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.*

- *O senhor não faz chamadas interurbanas?*

- *Eu não tenho telefone!*

Conheceria sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- *Por quê?*

- *Ela me enganava.*

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia.

Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- *O senhor está desenganado.*

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- *Se você diz que a operação foi bem...*

A enfermeira parou de sorrir.

- *Apendicite? - perguntou, hesitante.*

- *É. A operação era para tirar o apêndice.*

- *Não era para trocar de sexo?*

❖ Feita a leitura da crônica, os alunos responderão às seguintes perguntas:

1-No início da crônica, o homem se mostra muito apreensivo em relação à cirurgia a que precisou se submeter. Explique o motivo da angústia do paciente.

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos percebam que a angústia daquele homem era pelo fato de que na vida dele sempre houvera enganos e que ele não tinha muita esperança de que dessa vez fosse diferente.

2-Releia este trecho final do texto para responder à próxima questão:

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo?

- a) De acordo com o trecho acima, a operação foi bem-sucedida ou foi mais um engano vivenciado pelo personagem? Explique sua resposta com base nas informações contidas no texto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que houve mais um engano na vida do personagem, o que pode ser comprovado com a mudança de humor da enfermeira e a pergunta feita por ela na última sentença, a saber: “Não era para trocar de sexo?”

- 3-No trecho “O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. **Ele** pergunta se foi tudo bem.”, o termo em destaque substitui qual palavra?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o referente é o personagem principal, ou seja, o homem que passou pela cirurgia.

- 4- Após ler o texto, explique a relação entre ele e o título: “O homem trocado”.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o personagem passou por vários enganos em sua vida, inclusive uma cirurgia de mudança de sexo, também por engano, por isso o título “Homem trocado”.

5- Lançando mão de seu conhecimento de mundo e das informações explícitas no texto, você acredita que o personagem teria ficado satisfeito com o resultado de sua cirurgia? Na sua opinião, qual poderia ter sido a reação dele ao saber o que aconteceu?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o que aconteceu foi um grande engano e que, por isso, muito provavelmente, ele não ficará satisfeito. Quanto às possíveis reações, a resposta é pessoal.

Aula 4

Objetivos específicos: interpretar textos a partir de critérios de pós-leitura; identificar a intertextualidade e interdiscursividade presentes nos textos.

❖ O professor iniciará a aula entregando o texto abaixo para os discentes. Em seguida pedirá para que eles façam uma leitura silenciosa, explicando que esse primeiro momento é para que eles se familiarizam com o texto, para posteriormente fazerem uma leitura compartilhada.

Adolescência

O apelido dele era "cascão" e vinha da infância. Uma irmã mais velha descobrira uma mancha escura que subia pela sua perna e que a mãe, apreensiva, a princípio atribuiu que era sujeira mesmo.

- Você não toma banho, menino?
- Tomo, mãe.
- E não se esfrega?

Aquilo já era pedir demais. E a verdade é que muitas vezes seus banhos eram representações. Ele fechava a porta do banheiro, ligava o chuveiro, forte, para que a mãe ouvisse o barulho, mas não entrava no chuveiro. Achava que dois banhos por semana era o máximo de que uma pessoa sensata precisava. Mais do que isso era mania.

O apelido pegou e, mesmo na sua adolescência, eram frequentes as alusões familiares à sua falta de banho. Ele as aguentava estoicamente. Caluniadores não mereciam resposta. Mas um dia reagiu.

- Sujo, não.

- Ah, é? - disse a irmã. - E isto o que é? Com o dedo ela levantara do seu braço um filete de sujeira.

- Rosquinha não vale.

- Como não vale?

- Rosquinha, qualquer um.

Entusiasmado com a própria tese, continuou:

- Desafio qualquer um nesta casa a fazer o teste da rosquinha! A irmã, que tomava dois banhos por dia, o que ele classificava de exibicionismo, aceitou o desafio. Ele advertiu que passar o dedo, só, não bastava. Tinha que passar com decisão. E, realmente, o dedo levantou, da dobra do braço da irmã, uma rosquinha, embora ínfima, de sujeira.

- Viu só - disse ele, triunfante. - E digo mais: ninguém no mundo está livre de uma rosquinha.

- Ah, essa não. No mundo? Manteve a tese.

- Ninguém.

- A rainha Juliana?

- Rosquinha. No pé. Batata.

No dia seguinte, no entanto, a irmã estava preparada para derrubar a sua defesa.

- Cascão... - disse simplesmente. - A Catherine Deneuve. Ele hesitou. Pensou muito. Depois concedeu. A Catherine Deneuve, realmente, não.

A irmã, sadicamente, ainda fingiu que queria ajudar.

- Quem sabe atrás da orelha?

- Não, não - disse o Cascão tristemente, renunciando à sua tese. - A Catherine Deneuve, nem atrás da orelha.

[...]

1- A crônica acima recebe o nome de “Adolescência”. Após a leitura, relate o título à temática proposta pelo texto.

Expectativa de resposta: O aluno deverá perceber a relação entre o desinteresse por tarefas cotidianas, como a higiene pessoal, e a fase da adolescência.

2- O texto aborda, principalmente:

- () o desinteresse do menino pelo banho .
- () o apelido que o menino recebeu.
- () a dificuldade de lidar com adolescentes.

Expectativa de resposta: o desinteresse do menino pelo banho.

3- Observe este trecho do texto:

“- Cascão... - disse simplesmente. - A Catherine Deneuve. Ele hesitou. Pensou muito. Depois concedeu. A Catherine Deneuve, realmente, não.
A irmã, sadicamente, ainda fingiu que queria ajudar.
- Quem sabe atrás da orelha?
- Não, não - disse o Cascão tristemente, renunciando à sua tese. - A Catherine Deneuve, nem atrás da orelha.”

a) *Catherine Deneuve* é uma atriz francesa, considerada a maior atriz do cinema francês do século XX. Na sua opinião, por que o menino diz que ela é a única a não ter sujeira, “nem atrás da orelha”, renunciando assim, à tese que ele mesmo criou de que todos têm alguma sujeira no corpo?

Resposta pessoal.

b) Ao renunciar a tese criada por ele mesmo, o menino mostra-se triste, entretanto, prefere isso a aceitar que a atriz possa apresentar alguma sujeira em seu corpo. Na sua opinião, por que isso acontece?

Resposta pessoal.

4- Aponte o seu celular para o QR code abaixo, ou clique no link, para acessar à página da web.

Figura 6 – Atividade



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Casc%C3%A3o>

- a) Agora que você já está familiarizado com o personagem de Maurício de Sousa, explique por que o menino da crônica de Veríssimo recebeu o apelido de Cascão.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que nenhum dos dois personagens gostam de tomar banho e, por isso, o personagem de Veríssimo foi comparado com o personagem de Maurício de Sousa.

- b) Você considera que a higiene pessoal é um fator importante e saudável para o desenvolvimento humano? Explique.

Resposta pessoal.

- 5- Aponte seu celular para mais este QR code, para responder à questão a seguir:

Figura 7 – Atividade 2



Fonte: <https://youtu.be/8dfdu6A5OAM?feature=shared>

Intertextualidade é a relação de semelhança que um texto estabelece com outro (s) texto(s).

Interdiscursividade é a relação estabelecida entre os discursos abordados nos textos

c) Tendo como texto base “Adolescência”, de Veríssimo, é possível afirmar que o vídeo é um exemplo de intertextualidade ou de interdiscursividade? Explique sua resposta utilizando trechos do texto e do vídeo.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que há uma interdiscursividade, já que o discurso é comum em ambos os textos.

Aula 5

Objetivos específicos: identificar o objetivo da leitura; ser capaz de opinar a respeito do que foi lido.

1- Diante de todo o processo percorrido para a sua compreensão leitora, releia os textos apresentados e responda: para você, textos dessa natureza têm como objetivo de leitura:

() o prazer pela leitura, até como uma forma de distração somado a possíveis reflexões acerca dos temas abordados.

() a obtenção de informações.

() o estudo de determinado assunto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que textos como esses têm como objetivo o prazer pela leitura e possível reflexão.

2- Explique a sua resposta anterior com base no que foi conversado na Aula 1 a respeito do gênero crônica. Para isso, você poderá recorrer às suas anotações referentes ao assunto.

Expectativa de resposta: Nesta questão, espera-se que o discente reveja as características do gênero e as reconheça nos textos lidos.

3- Para finalizar esta aula, escreva um texto mostrando o que você compreendeu como ideia geral dos textos *O homem trocado* e *Adolescência* e relate a sua opinião acerca da relevância dos temas abordados por eles.

Resposta pessoal.

PARA RECORDAR: GÊNERO CRÔNICA

Crônica é um gênero textual que tem como temática acontecimentos do cotidiano. Apresenta uma linguagem simples e subjetiva, cujo objetivo é convidar o leitor a uma reflexão acerca do tema abordado através do humor ou da crítica. Apresenta poucos personagens e tempo e espaço reduzidos, por essa razão, dizemos que o texto é curto. Geralmente os personagens não têm grande importância para esse gênero, mas os acontecimentos nos quais estão envolvidos.

Unidade 02

Nesta unidade será desenvolvida uma sequência de quatro (04) aulas de 50 minutos cada. As atividades aqui trabalhadas exigirão como pré-requisito conhecimentos sobre referenciamento textual (elementos coesivos) e o gênero textual crônica.

Na primeira aula, haverá uma sequência de atividades que buscam desenvolver os critérios de pré-leitura a partir das seguintes abordagens: i) gênero textual, a partir de questões que abordam a estrutura do gênero trabalhado; ii) título, a partir de atividades que trabalham com levantamento de hipóteses; iii) conhecimento de mundo, por meio de inferências.

Já as atividades da aula dois observarão os critérios de leitura a partir de questões referentes ao uso da língua e que estão estreitamente ligadas à compreensão leitora, como a referenciamento textual, por meio dos elementos coesivos, por exemplo.

Na aula de número três, serão abordadas questões que trabalham os critérios de pós-leitura, por meio da abordagem por interlocução, em que será proposta uma atividade de (re)leitura cênica.

Por fim, a aula ‘quatro’ busca consolidar a compreensão leitora do aluno, trabalhada nesta pesquisa, a partir de atividades que dialogam entre os gêneros *crônica* e *charge*, trazendo para esta proposta atividades que exploram a intertextualidade e a interdiscursividade.

O quadro abaixo especificará objetivos, público-alvo, prática de linguagem e habilidades trabalhadas.

Objetivo geral: Desenvolver habilidades para a compreensão geral e específicas do texto trabalhado.

Objetivos específicos: Os objetivos específicos serão descritos em cada atividade trabalhada.

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Prática de linguagem: Leitura, oralidade e análise linguística e semiótica.

Habilidades da BNCC: (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais). (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas, quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc.

Aula 1

Objetivos específicos: utilizar de informações pertencentes ao “conhecimento interacional” (KOCH E ELIAS, 2006, P. 45) como gênero textual e título, para a compreensão textual; perceber as diferenças e as semelhanças entre os gêneros textuais; identificar as características presentes nos gêneros textuais.

TEXTO I

Bobagem

Emocionado e um pouco bêbado, aos cinco minutos do ano novo ele resolveu telefonar para o velho desafeto.

- Alô?

- Alô. Sou eu.

- Eu quem?

- Eu, pô.

O outro fez silêncio. Depois disse:

- Ah. É você.

- Olha aqui, cara. Eu estou telefonando pra te desejar um feliz ano-novo. Entendeu?

- Obrigado.

- Obrigado, não. Olha aqui. Sei lá, pô...

- Feliz ano-novo pra você também.

- Eu nem me lembro mais por que nós brigamos. Juro que não me lembro.

- Eu também não lembro.

- Então, grande. Como vai Vivinha?

- Bem, bem. Quer dizer, mais ou menos. As enxaquecas...

Ele ficou engasgado. De repente se deu conta de que tinha saudades até das enxaquecas da Vivinha.

Como podiam ter passado tantos anos sem se ver? Como tinham deixado uma bobagem afastá-los

daquela maneira? As pessoas precisavam se reaproximar. Aquele seria o seu projeto para o fim do

milênio. Reaproximar-se das pessoas. Só dar importância ao que aproxima». Puxa?

Estava tão enternecido com as enxaquecas da Vivinha que mal podia falar.

- A vida é muito curta. Você está me entendendo? Assim não dá. Era como se estivesse reclamando com o fornecedor. A vida vinha com a carga muito pequena.

Era preciso um botijão maior, senão não dava mesmo. E ainda desperdiçavam vida com bobagem.

Ele quis marcar um encontro para ontem. No Lucas, como antigamente. O outro foi mais sensato e

contrapropôs hoje, prevendo que ontem seria um dia de ressaca e segundos pensamentos. E tinha

razão

Ontem à noite, ele voltou a telefonar. Falou secamente. Pediu desculpas, disse que não poderia ir ao encontro e despediu-se com um formal "Melhoras para a Viinha

Tinha se lembrado da bobagem que motivara a briga

© 2013 Pearson Education, Inc.

❖ O professor deverá entregar o texto acima aos alunos e em seguida pedir-lhes que o olhem brevemente sem a intenção da leitura. Posteriormente o professor, de forma oral, fará os seguintes questionamentos: (Os alunos deverão anotar as respostas no caderno):

1- O texto se assemelha a qual gênero textual?

Expectativa de resposta: Não se espera que o aluno já perceba que o texto pertence ao gênero crônica, imagina-se que ele dirá que se trata de um telefonema.

2- Quais características do gênero escolhido por você para responder à questão anterior estão presentes nesse texto?

Expectativa de resposta: Embora seja uma resposta de cunho pessoal, imagina ser possível que o aluno responda *telefonema* devido, por exemplo, à estrutura dialogal que o texto apresenta.

3- Olhando apenas o início do texto, responda por que o título dado foi “Bobagem”.

Resposta pessoal.

4- Lançando mão de seu conhecimento de mundo, explique o que significa o termo *bobagem*.

Reposta pessoal.

Aula 2

Objetivo específico: perceber que o referente textual, às vezes, não está presente explicitamente, mas se mostra a partir da compreensão textual, que poderá se dar a partir da junção de conhecimentos enciclopédico, de mundo, linguístico; compreender a relação entre o título e o texto.

❖ O professor fará a leitura do texto I para os alunos, que acompanharão atentamente. Para isso, o docente informará que, posteriormente, pedirá a turma que faça uma leitura dramatizada, daí a importância de se acompanhar com atenção.

❖ Após a leitura, o pesquisador entregará o seguinte questionário aos discentes, que será respondido por eles no caderno:

Questionário: Texto “Bobagem”

Elemento coesivo é o nome que se dá quando um elemento que já foi citado anteriormente no texto é retomando por outro elemento.

Exemplo: “Eu pretendia apenas recolher da **vida** diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que **a** faz mais digna de ser vivida.” (Fernando Sabino)

1- No trecho “*Emocionado e um pouco bêbado, aos cinco minutos do ano novo **ele** resolveu telefonar para o velho desafeto.*”, qual é o referente da palavra **ele**?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o referente é o amigo que fez a ligação.

2- Você chegou a essa palavra a partir de uma informação contida no próprio texto ou seu conhecimento se tornou possível a partir da compreensão desse texto?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o referente não está explícito e que seu conhecimento se dá a partir da compreensão do texto.

3- Na ocorrência “- *Eu, pô.*” é possível dizer que os interlocutores são pessoas próximas? Justifique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que, ao utilizar a gíria “pô”, denuncia-se uma proximidade entre os interlocutores.

4- Observe os trechos a seguir:

I “- *A vida é muito curta. Você está me entendendo? Assim não dá. Era como se estivesse reclamando com o fornecedor. A vida vinha com a carga muito pequena. Era preciso um botijão maior, senão não dava mesmo. E ainda desperdiçavam vida com bobagem.*”

II “*Ontem à noite, ele voltou a telefonar. Falou secamente. Pediu desculpas, disse que não poderia ir ao encontro e despediu-se com um formal "Melhoras para a Vivinha."*”

a) Em qual trecho é possível dizer que foi utilizado um discurso mais formal e em qual foi utilizado um discurso mais informal? Justifique a sua resposta com elementos do próprio trecho.

Expectativa de resposta: No trecho I há mais informalidade, presente a partir do uso de metáforas, da proximidade entre os interlocutores causada por trechos como “Você está me entendendo?” Já no trecho II, observa-se um distanciamento entre falante e ouvinte, denunciado pela formalidade utilizada na fala, como em “despediu-se com um formal” ‘Melhoras para a Vivinha.’”

b) A que você atribui essa mudança de postura no discurso?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aprendente perceba que no dia seguinte o amigo que ligou estava sóbrio e se lembrara de que o motivo que os havia afastado não era uma bobagem.

5- O texto é finalizado com a seguinte informação: “*Tinha se lembrado da bobagem que motivara a briga.*” Ao reler esse trecho e a resposta dada por você à pergunta sobre o significado do termo bobagem, você diria que o título é condizente ao texto? Explique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno se posicione de forma negativa, já que ao final percebe-se que o que motivou o afastamento ainda era o bastante para mantê-los afastados.

6- Qual título você daria para essa história?

Resposta pessoal.

Aula 3

Objetivo específico: compreender o texto lido a partir das pistas existentes no próprio texto somadas ao conhecimento de mundo do estudante.

❖ Neste momento, o professor, que fez a leitura em um primeiro instante, solicitará a três aprendentes que refaçam a leitura do texto, mas agora um será o narrador, o outro será o interlocutor 1 e o terceiro, o interlocutor 2. O docente deverá marcar as falas de cada leitor afim de evitar qualquer confusão que possa surgir quanto ao momento de cada participante.

❖ Findada a leitura, o professor deverá arguir, oralmente, a turma sobre a compreensão do texto, levando-se em consideração a divisão desse. Os questionamentos deverão ser em torno da marcação de cada participante, sobre a possibilidade dessa ação ter ou não facilitado o entendimento em comparação com a leitura feita por uma única pessoa.

❖ Feito isso, o professor deverá pedir que o aluno justifique, também de forma oral, a resposta com elementos do próprio texto e, em seguida, responda às seguintes perguntas, agora por escrito:

1- Após ler o texto, você diria que os interlocutores eram amigos antes da briga que tiveram? Justifique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que, de acordo com o próprio texto, eles eram amigos.

2- Para você, o fato que motivou a briga entre eles pode ser realmente considerado uma *bobagem*, conforme sugere o título? Por quê?

Expectativa de resposta: A partir do final texto, é possível perceber que não se tratava de uma bobagem, tento que o amigo recuou em sua decisão.

3- Você acredita que a amizade entre eles era verdadeira? Explique a sua resposta tendo como base suas experiências.

Resposta pessoal.

Aula 4

Objetivo específico: reconhecer as características do gênero crônica; perceber a relação entre os textos a partir do discurso abordado em cada um.

- ❖ A professora entregará aos alunos este resumo sobre o gênero *crônica*:

Crônica:

Tem como tema, fatos do cotidiano que são narrados brevemente. O gênero conta com poucas personagens e espaço e tempo reduzidos.

As crônicas revelam as relações humanas – políticas, educacionais, filosóficas – o que faz com que, a partir desse gênero, haja uma reflexão feita pelo leitor ao mesmo tempo em que este vê estampado no texto o reflexo da vida, própria ou de outrem. E essa revelação se dá a partir de relatos, descrições, narrações, reflexões e humor.

Quanto ao tema, a crônica pode ser: i) analítica- relata os fatos brevemente por meio de uma escrita objetiva; ii) sentimental- faz um forte apelo à sensibilidade do leitor; iii) satírico-humorística- há críticas e/ou ironias de fatos e pessoas. (Souza, 2020)

- ❖ Em seguida dará a eles as seguintes instruções:

1- Levante, no texto “*Bobagem*”, características encontradas sobre o gênero *crônica*.

Resposta pessoal.

2- Verifique a resposta dada na primeira questão da aula 1. Você mantém ou muda a sua resposta? Justifique com base na sua resposta à questão anterior.

Resposta pessoal.

❖ Para finalizar esta unidade, o docente deverá entregar a atividade abaixo digitada aos alunos.

1- Observe a charge abaixo para fazer as questões a seguir:

Figura 8 - Charge embriaguez



1- Descreva a cena da charge ao lado.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno descreva uma cena de confusão e posterior arrependimento causados pelo estado de embriaguez do homem.

Fonte: <https://shre.ink/84k4> Acesso: 29/03/2024

2- É possível estabelecer uma relação entre a cena mostrada na charge e o título da crônica lida? Explique a partir do seu conhecimento de mundo somado às informações contidas na imagem acima.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba a relação entre os textos.

3- Ainda observando a crônica lida e a charge acima, responda:

a) Podemos afirmar que o que motivou a “bobagem” cometida na crônica foi o mesmo que acarretou a cena ilustrada no texto acima? Por quê?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o motivo pode ser diferente, mas que a embriaguez está presente no contexto dos dois textos.

Unidade 03

A unidade 03 é composta por quatro aulas de 50 minutias cada, para as quais foram utilizadas estratégias de pré-leitura a partir de textos motivadores.

O objetivo, com isso, é familiarizar o aluno/leitor com o tema antes mesmo de iniciar a leitura o que melhorará o seu entendimento em relação ao texto central. Ademais, ao utilizar outros textos abordando uma mesma temática, contribui-se para aumentar o repertório desse aluno, o que melhorará a sua compreensão leitora.

Nesta unidade, o aluno será, ainda, convidado a solucionar problemas, o que o colocará em uma posição de protagonista de sua compreensão e exigirá um posicionamento, uma tomada de decisão.

Na aula 3, a estratégia utilizada foi a partir da abordagem do tema, o que permite que o aluno levante hipóteses e faça inferências acerca do tema explorado pelo texto. Dessa forma, ele desenvolverá habilidades como ratificação ou refutação das hipóteses levantadas, o que contribuirá para desenvolver a segurança desse aluno, uma vez que ele se percebe capaz de tomar decisões e de reformulá-las quando necessário.

E, para finalizar esta unidade, foram trabalhadas atividades de pré-leitura a partir da definição prévia de objetivos claros, o que permite que o aluno/leitor guie a sua leitura pelo caminho necessário para que alcance o(s) objetivo(s) traçado(s). Assim, essa atividade terá um norte, o que contribuirá para a busca por informações definidas, fazendo, dessa forma, com que ele não se perca em sua leitura.

O quadro abaixo traz as habilidades propostas pela BNCC que serão desenvolvidas nesta unidade.

Objetivo geral: Desenvolver habilidades para a compreensão geral e específicas do texto trabalhado.

Objetivos específicos: Os objetivos específicos serão descritos em cada atividade trabalhada.

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Prática de linguagem: Leitura, oralidade e análise linguística e semiótica

Habilidades da BNCC: (EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e

nas orientações dadas pelo professor. (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (...). (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (...), quanto aos temas, personagens, estilos, autores (...). (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes (...).

Aula 1

Objetivo específico: perceber a interdiscursividade existente nos textos; compreender o texto lido; ser capaz de resolver possíveis problemas.

Leia os textos para responder às questões de 1 a 4:

TEXTO I	TEXTO II
<p>Figura 9- Jeitinho brasileiro - promessas</p>  <p>Figura 10 - Jeitinho brasileiro - dia de chuva</p> 	<p>"Mãe tá chovendo muito, não tem como ir para aula hoje" "Tem sim filha, deixa comigo" - kkkkkkkkk</p> <p>Fonte: https://shre.ink/r1QR Acesso: 29/03/2024.</p> <p>Fonte: https://shre.ink/r1QE Acesso: 29/03/2024.</p>

1- Descreva as cenas observadas nos textos I e II.

Resposta pessoal.

2. Qual assunto é abordado nos textos?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que ambos os textos trazem como temática a maneira que o brasileiro encontra para “resolver” os seus problemas, o conhecido “jeitinho brasileiro”.

3. Você considera esse assunto um problema em nosso país? Explique a sua resposta a partir de seu conhecimento de mundo.

Resposta pessoal.

4. Como você lida com a ideia de que o brasileiro tem sempre um “jeitinho” para resolver seus problemas? Você concorda com essa ideia?

Resposta pessoal.

Aula 2

Objetivo específico: reconhecer a importância de textos motivadores para a compreensão leitora.

❖ O professor deverá iniciar a aula fazendo uma análise com os alunos dos textos I e II passados na aula anterior. Em seguida, solicitará que façam a leitura do texto motivador, exposto em box, para só após responderem às questões a seguir:

Texto motivador é uma coletânea de texto que encaminha o seu leitor para a problemática que o texto principal abordará, ou seja, antecipa o assunto tratado no texto central, ajudando, assim, na compreensão deste. Esse texto pode ser um artigo acadêmico, uma notícia, uma tirinha, uma charge, um gráfico. Enfim, vários gêneros poderão servir como texto motivador.

1. Após analisar os textos I e II e ler o box explicativo ao lado, levante hipótese sobre o assunto que será abordado no texto III. Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno infira que o texto III também terá como temática esse “jeitinho brasileiro”.
-
-
-
-
-
-

TEXTO III

Hábito Nacional

Luís Fernando Veríssimo

Por uma destas coincidências fatais, várias personalidades brasileiras, entre civis e militares, estão no avião que começa a cair. Não há possibilidade de se salvarem. O avião se espatifar - e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, "espatifar" é o termo apropriado - no chão. Nos poucos instantes que lhes restam de vida, todos rezam, confessam seus pecados, em versões resumidas, e entregam sua alma à providência divina. O avião se espatifa no chão. São Pedro os recebe de cara amarrada. O porta-voz do grupo se adianta e, já esperando o pior, começa a explicar quem são e de onde vêm. São Pedro interrompe com um gesto irritado.

- *Eu sei, eu sei. Aponta para uns formulários em cima de sua mesa e diz:*
 - *Recebemos suas confissões e seus pedidos de clemência e entrada no céu. O porta-voz engole em seco e pergunta:*
 - *E... então? São Pedro não responde. Olha em torno, examinando a cara dos suplicantes. Aponta para cada um e pede que se identifiquem pelo crime.*
 - *Torturador.*
 - *Minha financeira estourou.*
 - *Enganei milhares.*
 - *Corrupto. Menti para o povo.*
 - *Sabe a bomba, aquela? Fui o responsável.*
 - *Roubei.*
 - *Me locupletei.*
 - *Matei.*
- Etcetera. São Pedro sacode a cabeça. Diz:*

- Seus requerimentos passaram pela Comissão de Perdão rejeitados por unanimidade. Passaram pelo Painel de Admissões, mera formalidade, e foram rejeitados por unanimidade. Mas como nós, mais que ninguém, temos que ser justos, para dar o exemplo, examinamos os requerimentos também na Câmara Alta, da qual eu faço parte. Uma maioria esmagadora votou contra. Houve só um voto a favor. Infelizmente, era o voto mais importante.
- Você quer dizer...
- É. Ele. Neste caso, anulam-se todos os pareceres em contrário e prevalece a vontade soberana d'Ele. Isto aqui ainda é o Reino dos Céus.
- E nós podemos entrar? São Pedro suspira.
- Podem. Se dependesse de mim, iam direto para o Inferno. Mas... Todos entram pelo Portão do Paraíso, dando risadas e se congratulando. Um querubim que assistia à cena vem pedir explicações a São Pedro.
- Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga essa gente? E São Pedro, desanimado:
- Sabe como é, brasileiro...

2. De acordo o texto III, o que seriam esses hábitos nacionais? Comprove sua resposta com trechos do próprio texto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o texto aborda a fama que o brasileiro tem de sempre dar um jeito, ainda que não muito honesto, para solucionar os seus problemas. Isso pode ser observado em passagens do texto como: “Nos poucos instantes que lhes restam de vida, todos rezam, confessam seus pecados, em versões resumidas, e entregam sua alma à providência divina.”

3. A partir dos textos I e II, foi possível antecipar o assunto abordado no texto III? Justifique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma afirmativa.

4. Na sua opinião, o texto motivador facilita o entendimento do texto central? Explique a sua resposta.

Resposta pessoal.

5. Releia a resposta que você deu à questão 1 e marque a alternativa correta:

- a) A hipótese que você levantou foi confirmada após a leitura.
- b) A hipótese levantada por você não se confirmou, portanto, foi preciso reformulá-la.

Alternativa A.

Aula 3

Objetivo específico: inferir a temática do texto a partir de seu título; perceber o (s) objetivo (s) que estimula determinada situação, ação ou atitude.

❖ O professor iniciará a aula dizendo que trabalharão um texto cujo título é “Segurança” e, em seguida, iniciará um trabalho de pré-leitura a partir desse título. Ele deverá instigar os alunos a falarem sobre qual assunto o texto abordará. As respostas deverão ser anotadas para que, futuramente, possam confirmar ou reformular suas hipóteses.

❖ Feito isso, a professora entregará um trecho do texto para dar sequência na atividade e, só depois, já com o objetivo de leitura definido, entregará as cópias do texto para os alunos. Ela dividirá a turma em dois grupos.

1- O texto que você receberá terá o seguinte título: “Segurança”. A partir desse título, levante hipótese sobre a temática que será abordada por ele.

Expectativa de resposta: imagina-se que a turma ficará dividida. Uns falarão que tratará de alguém, “do segurança”; outros dirão que falará do ofício de “segurança”. E assim por diante, mas não se espera que acertem num primeiro momento.

2- Explique a resposta dada na questão anterior.

Resposta pessoal.

3- Leia o trecho abaixo para responder à pergunta.

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os *playgrounds*, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança.

a) Com que objetivo você imagina que foi escrito o texto acima?

Expectativa de resposta: Com o objetivo de contar uma história.

b) Qual assunto você acredita que abordará o texto do qual foi retirado o trecho acima?

Resposta pessoal.

c) Qual título você daria para o texto ao qual pertence o trecho visto?

venda condomínio segurança

Resposta pessoal.

Aula 4

Objetivo específico: reconhecer a importância de traçar um objetivo claro para a leitura e perceber quão importante é essa atividade para a compreensão leitora; compreender informações implícitas no texto.

1- Para fazer a leitura do texto a seguir, a turma deverá ser dividida em GRUPO A e GRUPO B e os alunos seguirão a seguinte instrução:

- GRUPO A – Você pretende adquirir uma casa nesse condomínio, para isso, o objetivo de sua leitura será buscar informações que sejam positivas e negativas a respeito do lugar para que, só depois, possa decidir-se pela compra ou não do imóvel.
- GRUPO B – Você faz parte de uma empresa de segurança e pretende ser contratado pelo condomínio para fazer a segurança do local. Dessa forma, sua leitura deverá ser em busca das fragilidades e irregularidades do lugar, para apresentar propostas de melhorias feitas por sua empresa, a fim de vender seus serviços aos condôminos.

OBS. Vocês deverão anotar tudo que acharem importante para o cumprimento da atividade.

Segurança

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiram entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados.

Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos. E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua. Mas surgiu outro problema. As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

a) Quais observações foram feitas pelo GRUPO A?

Resposta pessoal.

b) Quais observações foram feitas pelo GRUPO B?

Resposta pessoal.

c) Ao traçar objetivos claros, você acha que a sua compreensão foi melhor? Explique a sua resposta.

Resposta pessoal.

2- Releia o trecho abaixo:

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua. Mas surgiu outro problema. As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

- a) Parece haver uma inversão nos papéis dos personagens do texto. Explique essa afirmativa com as suas palavras.

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos percebam que os condôminos estão como prisioneiros e os assaltantes, livres.

Avaliação

Bom, esta aventura pelo mundo da leitura está terminando, mas na verdade, ela só está começando para você. Agora é o momento de colocar em prática todas as estratégias que aprendeu sempre que fizer uma leitura. Você já sabe que, nessa aventura que é ler, o autor traz muitas informações, mas todas elas passarão por você, por suas experiências, inferências, levantamento de hipóteses, reformulações etc. até que você construa significado para o que lê. Só assim a compreensão acontecerá, a partir do momento que aquela leitura fizer sentido para você.

Diante disso, é superimportante sua avaliação sobre todo o processo que lhe foi apresentado, por isso, dê a sua opinião quanto a essa maneira de trabalhar a compreensão leitora.

1- Escolhe um emoji que represente seu grau de satisfação ou insatisfação em relação aos seguintes tópicos:

- a) Atividades relacionadas ao tema central feitas previamente facilitam o entendimento do texto.

😊 ou ☹

b) Antes de ler o texto, trabalhar o tema a partir de levantamento de hipóteses facilita a compreensão do texto lido posteriormente.

😊 ou ☹

c) Conhecer o gênero textual contribui para fazer inferências sobre o texto.

😊 ou ☹

d) Traçar objetivos claros, previamente, norteia a leitura e contribui para o entendimento dela.

😊 ou ☹

2- Conte como foi essa experiência de leitura a partir das estratégias colocadas em prática, você percebeu diferença em sua compreensão leitora?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou trabalhar estratégias que pudessem contribuir para a formação leitora dos alunos, tendo como público-alvo, uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Barra Mansa, interior do estado do Rio de Janeiro. Entretanto, a proposta aqui colocada poderá ser adaptada para qualquer ano de escolaridade.

Para justificar a importância deste estudo, foram utilizados dados do IDEB, de 2021, os quais mostraram que, embora os resultados não estejam tão aquém do esperado, ainda se apresentam abaixo do que foi projetado para o ano em questão. Além disso, foi feita uma diagnose com a turma selecionada pela professora-pesquisadora e essa diagnose mostrou como os alunos se distanciavam do esperado para a prática leitora, que é de leitor proficiente.

Sabe-se que a pandemia da COVID-19 agravou os resultados referentes ao aprendizado da compreensão leitora. Contudo, é possível observar que os professores também possuem responsabilidade sobre isso, mesmo que de maneira inconsciente. Ademais, muitos professores não contam com suportes teórico-metodológicos acessíveis que contribuam com o desempenho didático-pedagógico desse ensino.

Dito isso, é possível inferir que um dos motivos para os resultados atingidos é a maneira como se trabalha o ensino da compreensão leitora, que geralmente vê o texto apenas como pretexto para o estudo da língua, o que também é de suma importância – mas que deveria estar sempre atrelado ao estudo do texto – ou apenas trabalha de maneira rasa, superficial, com atividades de localização de respostas explícitas, transformando, assim, o aluno em reproduutor das palavras já ditas por alguém, sem trabalhar a autonomia e o protagonismo desse aluno no próprio processo de aprendizado. Prática essa que pode ser contestada, inclusive em livros didáticos, grande suporte dos professores em sala de aula.

Diante do exposto, este trabalho buscou construir um produto pedagógico que se voltasse para o ensino da compreensão leitora, tendo como primeira preocupação a formação de leitores proficientes. Assim, foi desenvolvido um produto que explorasse as estratégias de leitura, passando por todas as etapas: antes (pré-leitura), durante (leitura) e após (pós-leitura).

Entretanto, embora tenha observado cada uma dessas etapas, o enfoque aqui foi estudar sobre as estratégias da etapa de pré-leitura, uma vez que se entende que a motivação para a leitura é o que guia todo o processo e, se isso não acontece da melhor forma, corre-se o risco de todo o resto ficar perdido.

Ainda que esta seja uma pesquisa de caráter propositiva, o que impossibilitou a coleta de dados para apresentar a eficácia das estratégias aqui estudadas, ao lançar mão, em sala de aula, de conhecimentos adquiridos no decorrer deste estudo, foi possível observar e validar os benefícios de um trabalho de compreensão leitora voltada para a formação de leitores proficientes, a partir das estratégias citadas ao longo deste estudo.

Dessa forma, surge um imenso desejo de que este material possa ser utilizado como um suporte teórico-metodológico que contribua para o fazer docente, estendendo assim a contribuição para a formação leitora discente, uma vez que essa intenção foi o que moveu esta pesquisa, foi a mola propulsora para a realização deste trabalho.

Ademais, há ainda latente a vontade de finalizar esta pesquisa por meio da aplicação do produto pedagógico e posterior coleta dos dados, o que fez parecer que, ao findá-la, não será colocado um ponto final, mas reticências.

Para finalizar, reafirma-se disposição da aplicação deste produto, o que faz desta despedida, um “até breve”, certos de que ainda haverá futuramente a oportunidade de validar a eficácia de um ensino pautado nas estratégias aqui defendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI, Davi Jr. **Fragmentos sobre a crônica. Enigma e comentário: Ensaios sobre a literatura e experiência.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ASSIS, Machado de. **Miss Dollar.** Disponível em: https://machadodeassis.net/texto/miss-dollar/22123/chapter_id/22124. Acesso em 29 mar. 2024.

BAKHITIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth; SOUZA E SILVA, Maria Cecília. **Perspectiva dialógica: Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Evolução IDEP Barra Mansa.** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3300407-barra-mansa/ideb>. Acesso em: 29/09/2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1997.

| BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018⁸⁷.

CANDIDO, Antonio. **A ‘crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

CARDOSO, Márcia Freitas. **Estratégias de antecipação como recurso de leitura nas aulas de língua portuguesa.** 2019. 149 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Profletras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens, 9º ano** – 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DURKIN, Dolores. What class room observations reveal about Reading comprehension instruction. **Reading Research,** Quaterly, n 14, p.481-533, jul/ago 1978

FERREIRA, Raquel Linares. **O gênero crônica e suas peculiaridades tipológicas: texto e discurso nas modalidades oral e escrita.** Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 95, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Contexto, 2008.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HODGES, Gabrielle Cliff. Reading comprehension in the fourth grade. **Perspectives on reading,** Washington, p.110-116, 1980

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/barra-mansa.html> Acesso em: 29/03/2024.

IFUNNY BRAZIL. **Jeitinho Brasileiro – Dia de Chuva.** 23 fev. 2023. Disponível em:
<https://shre.ink/r1QE>. Acesso em: 29/03/2024

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da leitura: teoria e prática** 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Aspectos cognitivos da leitura.** 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda MariaVillaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

LOPES, Gisele Márcia. **Estudo do gênero crônica: contribuições para o desenvolvimento da escrita em uma interface com o blog.** 2021. 94 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Profletras- da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021.

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

PEARSON, David P.; GALLAGHER, Margaret C. The instruction of Reading comprehension. **Contemporary Educational Psychology**, n. 8, p.317-344, 1983.

SABINO, Fernando. **A última crônica.** Disponível em:
https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html. Acesso em: 29/03/2024.

SANTOS, Rita. **Jeitinho Brasileiro – Promessa.** 27 mar. 2023. Disponível em:
<https://shre.ink/84k4>. Acesso em: 30/03/2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Danielle Machado de Carvalho de. **Diga-me a quem você se refere e eu direi quem é: um estudo sobre o discurso direto e indireto na construção da referência em narrativas no ensino fundamental.** 2020. 124 p. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2020.

SOUZA, Maurício. **Tirinha Chico e Zé.** Disponível em:
<https://twitter.com/mauriciodesousa/status/575109335065452544>. Acesso em: 30/03/2024.

VALENTE, André. **Intertextualidade e Interdiscursividade nas linguagens midiáticas: um encontro luso-brasileiro.** Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6694.pdf. Acesso em: 30/12/2022.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SANTOS, Rita. **Jeitinho Brasileiro – Promessa.** 27 mar. 2023. Disponível em:
<https://shre.ink/84k4>. Acesso em: 30/03/2024.

APÊNDICE – CADERNO DE ATIVIDADES

Unidade 01

• Aulas 1 e 2:

As atividades contidas nesta unidade contemplam apenas as estratégias de pré-leitura e têm a intenção de explicar o título do livro trabalhado, a obra *Comédias para se ler na escola*, de Luis Fernando Verissimo. Dessa forma, as atividades foram elaboradas visando a desenvolver nos alunos a habilidade de inferir o enunciado tratado pelo texto a partir de elementos textuais, como o título, somados a elementos não textuais, como o conhecimento de mundo.

Esta unidade é composta por cinco atividades, que serão distribuídas em duas aulas.

• Aula 3:

Esta aula será composta por quatro atividades.

- > Atividade 1 – Pré-leitura
- > Atividade 2 – Leitura
- > Atividades 3 e 4 – Pós-leitura

• Aulas 4 e 5:

Esta aula será composta por cinco atividades, divididas em duas aulas, sendo todas atividades de pós-leitura.

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Prática de linguagem: Leitura, oralidade e análise linguística e semiótica

Habilidades da BNCC: (EF07LP12) Reconhecer recursos de código referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso

Aula 1

Objetivo específico: atrair a atenção do aluno e despertar nele o interesse pela leitura a partir dos critérios de pré-leitura, como título, estrutura do texto etc.

de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...] quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc. [...].

♦ O docente deverá iniciar a aula de maneira bem descontraída, a partir de um bate-papo, e apresentar para a turma o título "Comédia para se ler na escola", sem dizer que é um livro de crônicas de Veríssimo.

♦ O docente deverá fazer as seguintes perguntas aos alunos e estes anotarão as respostas no caderno para futura verificação das hipóteses levantadas:

a) Você já ouviu esse título antes?

Resposta pessoal.

b) Qual tipo de obra você julga adequada a esse título?

- | | |
|------------------------|----------------|
| () um livro | () um texto |
| () uma peça de teatro | () uma música |
| () um quadro | () um filme |

Resposta pessoal, entretanto, o título refere-se a um livro.

c) Qual será o assunto abordado a partir desse título?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que se tratará de assuntos cômicos e de fácil entendimento, uma vez que, a partir do nome, é possível inferir que são direcionados a leitores de variadas idades, ainda num contexto escolar.

♦ Feito isso, o professor deverá iniciar outra conversa com os aprendentes sobre o gênero crônica. Essa conversa deve ser feita de modo a não focar no conceito nem na estrutura, mas com o objetivo de recordar-lhes suas características, como a brevidade do texto, a reflexão a partir de acontecimentos do cotidiano, o humor, a linguagem simples e a subjetividade. Tudo que for destacado pelos alunos e professor deverá ser anotado no quadro, como um "Brainstorming" (tempestade de ideias) e copiado pelos aprendentes em seus cadernos.

Aula 2

Objetivo específico: dialogar com gêneros distintos buscando nela semelhanças que contribuem para a compreensão textual.

◆ Ainda aproveitando o título "Comédias para se ler na escola", o professor deverá perguntar aos alunos o que eles entendem por "comédia" e anotar no quadro as respostas dadas. Em seguida, deverá distribuir a seguinte tirinha e solicitar que eles leiam com atenção:

1- Leia a tirinha abaixo com bastante atenção para responder à questão.

Figura 5 - Tirinha Chico e Zé



Fonte: <https://twitter.com/mauriciodesouza/status/575109335065452544> Acesso em: 29/03/2024.

a) Qual a semelhança entre a tirinha e o título que está sendo trabalhado?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno estabeleça uma relação entre o termo comédia e o humor da tirinha que se dá pelo fato de Zé Lelé ter copiado até o nome de Chico Bento em sua prova e ainda relacione o local onde se passa a história da tirinha com o local indicado no título.

◆ A posteriori, o professor-pesquisador fará uma breve apresentação do livro "Comédias para se ler na escola", de Luis Fernando Verissimo. Ele perguntará à turma se alguém já ouviu falar sobre esse escritor. Após ouvir as respostas dos aprendentes, deverá fazer uma rápida apresentação, dizendo, sobretudo, que ele é um cronista brasileiro.

- ♦ Feitas essas observações, o docente perguntará novamente aos alunos que tipo de obra eles acreditam levar o título visto e confira com a resposta dada na atividade 1.

Expectativa de resposta: Neste momento já se espera que o aluno entenda tratar-se de um livro, inclusive é possível que alguns digam que o livro seja de crônicas.

Aula 3

Objetivos específicos: relembrar as características do gênero trabalhado – crônica; largar mão de informações vindas de conhecimentos enciclopédicos, de mundo, linguístico para a compreensão leitora.

- ♦ O professor iniciará a aula mostrando aos alunos o título da crônica que será lida posteriormente: O HOMEM TROCADO. Em seguida pedirá para que eles anotem no caderno qual inferência fazem a respeito do texto que será lido, ou seja, os alunos deverão inferir o tema abordado no texto que recebe o título apresentado. Essa inferência deverá levar em conta as características do gênero apontadas em aulas anteriormente ministradas.

- ♦ O docente poderá anota-las no quadro, caso julgue necessário.

Crônica é um gênero textual que tem como temática acontecimentos do cotidiano. Apresenta uma linguagem simples e subjetiva, cujo objetivo é convidar o leitor a uma reflexão acerca do tema abordado através do humor ou da crítica. Apresenta poucos personagens e tempo e espaço reduzidos, por essa razão, **dissemos** que o texto é curto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o texto que será lido abordará algum assunto do cotidiano, já que em aulas anteriores, conforme previsto no plano de curso da escola, foi trabalhado o gênero “crônica” e, levando em consideração as experiências vivenciadas hodiernamente, acredita-se que, ao levantar hipóteses acerca do título apresentado, os discentes pensarão em algo associado a relacionamentos amorosos ou algo relacionado à identidade de gênero, devido à polissemia existente na palavra “trocado”. Mas não se espera que eles descubram o assunto abordado no texto.

- ♦ O docente deverá entregar uma cópia do texto abaixo para os alunos e em seguida fará a leitura para eles, que acompanharão em silêncio.

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- *Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.*

- *Fui estava com medo desta operação...*

- *Por quê? Não havia risco nenhum.*

- *Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...*

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- *E o meu nome? Outro engano.*

- *Seu nome não é Lírio?*

- *Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...*

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- *Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.*

- *O senhor não faz chamadas interurbanas?*

- *Eu não tenho telefone!*

Conheceria sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- *Por quê?*

- *Ela me enganava.*

Foi preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia.

Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- *O senhor está desenganado.*

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- *Se você diz que a operação foi bem...*

A enfermeira parou de sorrir.

- *Apendicite? - perguntou, hesitante.*

- E. A operação era para tirar o apêndice.
- Não era para trocar de sexo?

♦ Feita a leitura da crônica, os alunos responderão às seguintes perguntas:

1-No inicio da crônica, o homem se mostra muito apreensivo em relação à cirurgia a que precisou se submeter. Explique o motivo da angústia do paciente.

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos percebam que a angústia daquele homem era pelo fato de que na vida dele sempre houvera enganos e que ele não tinha muita esperança de que dessa vez fosse diferente.

2-Releia este trecho final do texto para responder à próxima questão:

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - pergunhou, hesitante.

- E. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo?

a) De acordo com o trecho acima, a operação foi bem-sucedida ou foi mais um engano vivenciado pelo personagem? Explique sua resposta com base nas informações contidas no texto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que houve mais um engano na vida do personagem, o que pode ser comprovado com a mudança de humor da enfermeira e a pergunta feita por ela na última sentença, a saber: "Não era para trocar de sexo?"

3-No trecho "O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.", o termo em destaque substitui qual palavra?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o referente é o personagem principal, ou seja, o homem que passou pela cirurgia.

4- Após ler o texto, explique a relação entre ele e o título: "O homem trocado".

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o personagem passou por vários enganos em sua vida, inclusive uma cirurgia de mudança de sexo, também por engano, por isso o título "Homem trocado".

5- Lançando mão de seu conhecimento de mundo e das informações explícitas no texto, você acredita que o personagem teria ficado satisfeito com o resultado de sua cirurgia? Na sua opinião, qual poderia ter sido a reação dele ao saber o que aconteceu?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o que aconteceu foi um grande engano e que, por isso, muito provavelmente, ele não ficará satisfeito. Quanto às possíveis reações, a resposta é pessoal.

Aula 4

Objetivos específicos: interpretar textos a partir de critérios de pós-leitura; identificar a intertextualidade e interdiscursividade presentes nos textos.

♦ O professor iniciará a aula entregando o texto abaixo para os discentes. Em seguida pedirá para que eles façam uma leitura silenciosa, explicando que esse primeiro momento é para que eles se familiarizam com o texto, para posteriormente fazermos uma leitura compartilhada.

Adolescência

O apelido dele era "cascão" e vinha da infância. Uma irmã mais velha descobriu uma mancha escura que subia pela sua perna e que a mãe, apreensiva, a princípio atribuiu que era sujeira mesmo.

- Você não toma banho, menino?

- Tomo, mãe.

- E não se estrengue?

Aquilo já era pedir demais. E a verdade é que muitas vezes seus banhos eram representações. Ele fechava a porta do banheiro, ligava o chuveiro, forte, para que a mãe ouvisse o barulho, mas não entrava no chuveiro. Achava que dois banhos por semana era o máximo de que uma pessoa sensata precisava. Mais do que isso era mania.

O apelido pegou e, mesmo na sua adolescência, eram frequentes as alusões familiares à sua falta de banho. Ele as aguentava estoicamente. Cahnadores não mereciam resposta. Mas um dia reagiu.

- Sujo, não.

- Ah, é? - disse a irmã. - E isto o que é? Com o dedo ela levantara um filete de sujeira.

- Rosquinha não vale.

- Como não vale?

- Rosquinha, qualquer um.

Entusiasmado com a própria tese, continuou:

- Desafio qualquer um nesta casa a fazer o teste da rosquinha! A irmã, que tomava dois banhos por dia, o que ele classificava de exibicionismo, aceitou o desafio. Ele advertiu que passar o dedo, só, não bastava. Tinha que passar com decisão. E, realmente, o dedo levantou, da dobra do braço da irmã, uma rosquinha, embora infima, de sujeira.

- Vim só - disse ele, triunfante. - E digo mais: ninguém no mundo está livre de uma rosquinha.

- Ah, essa não. No mundo? Mantive a tese.

- Ninguém.

- A rainha Juliana?

- Rosquinha. No pé. Batata.

No dia seguinte, no entanto, a irmã estava preparada para derrubar a sua defesa.

- Casão... - disse simplesmente. - A Catherine Deneuve. Ele hesitou. Pensou muito. Depois concedeu. A Catherine Deneuve, realmente, não.

A irmã, sadicamente, ainda fingiu que queria ajudar.

- Quem sabe atrás da orelha?

- Não, não - disse o Cascão tristemente, renunciando à sua tese. - A Catherine Deneuve, nem atrás da orelha.

[...]

1- A crônica acima recebe o nome de “*Adolescência*”. Após a leitura, relate o título à temática proposta pelo texto.

Expectativa de resposta: O aluno deverá perceber a relação entre o desinteresse por tarefas cotidianas, como a higiene pessoal, e a fase da adolescência.

2- O texto aborda, principalmente:

- () o desinteresse do menino pelo banho .
- () o apelido que o menino recebeu.
- () a dificuldade de lidar com adolescentes.

Expectativa de resposta: o desinteresse do menino pelo banho.

3- Observe este trecho do texto:

“- Cascão... - disse simplesmente. - A Catherine Deneuve. Ele hesitou. Pensou muito. Depois concedeu. A Catherine Deneuve, realmente, não.

A irmã, sadicamente, ainda fingiu que queria ajudar.

- Quem sabe atrás da orelha?

- Não, não - disse o Cascão tristemente, renunciando à sua tese. - A Catherine Deneuve, nem atrás da orelha.”

a) *Catherine Deneuve* é uma atriz francesa, considerada a maior atriz do cinema francês do século XX. Na sua opinião, por que o menino diz que ela é a única a não ter sujeira, “nem atrás da orelha”, renunciando assim, à tese que ele mesmo criou de que todos têm alguma sujeira no corpo?

Resposta pessoal.

b) Ao renunciar a tese criada por ele mesmo, o menino mostra-se triste, entretanto, prefere isso a aceitar que a atriz possa apresentar alguma sujeira em seu corpo. Na sua opinião, por que isso acontece?
Resposta pessoal.

4- Aponte o seu celular para o QR code abaixo, ou clique no link, para acessar à página da web.

Figura 6 – Atividade



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Casc%C3%A3o>

a) Agora que você já está familiarizado com o personagem de Mauricio de Sousa, explique por que o menino da crônica de Veríssimo recebeu o apelido de Cascão.

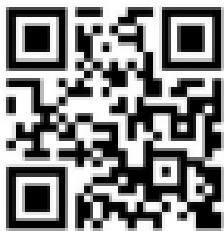
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que nenhum dos dois personagens gostam de tomar banho e, por isso, o personagem de Veríssimo foi comparado com o personagem de Mauricio de Sousa.

b) Você considera que a higiene pessoal é um fator importante e saudável para o desenvolvimento humano? Explique.

Resposta pessoal.

5- Aponte seu celular para mais este QR code, para responder à questão a seguir:

Figura 7 – Atividade 2



Fonte: <https://youtu.be/8dMdu6A5OAM?feature=shared>

Intertextualidade é a relação de semelhança que um texto estabelece com outro (s) texto(s).

Interdiscursividade é a relação estabelecida entre os discursos abordados nos textos

c) Tendo como texto base "Adolescência", de Verissimo, é possível afirmar que o vídeo é um exemplo de intertextualidade ou de interdiscursividade? Explique sua resposta utilizando trechos do texto e do vídeo.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que há uma interdiscursividade, já que o discurso é comum em ambos os textos.

Aula 5

Objetivos específicos: identificar o objetivo da leitura; ser capaz de opinar a respeito do que foi lido.

1- Diante de todo o processo percorrido para a sua compreensão leitora, releia os textos apresentados e responda: para você, textos dessa natureza têm como objetivo de leitura:

() o prazer pela leitura, até como uma forma de distração somado a possíveis reflexões acerca dos temas abordados.

() a obtenção de informações.

() o estudo de determinado assunto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que textos como esses têm como objetivo o prazer pela leitura e possível reflexão.

2- Explique a sua resposta anterior com base no que foi conversado na Aula 1 a respeito do gênero crônica. Para isso, você poderá recorrer às suas anotações referentes ao assunto.

Expectativa de resposta: Nesta questão, espera-se que o discente reveja as características do gênero e as reconheça nos textos lidos.

3- Para finalizar esta aula, escreva um texto mostrando o que você compreendeu como ideia geral dos textos *O homem trocado* e *Adolescência* e relate a sua opinião acerca da relevância dos temas abordados por eles.

Resposta pessoal:

PARA RECORDAR: GÉNERO CRÓNICA

Crônica é um gênero textual que tem como temática acontecimentos do cotidiano. Apresenta uma linguagem simples e subjetiva, cujo objetivo é convidar o leitor a uma reflexão acerca do tema abordado através do humor ou da crítica. Apresenta poucos personagens e tempo e espaço reduzidos, por essa razão, dizemos que o texto é curto. Geralmente os personagens não têm grande importância para esse gênero, mas os acontecimentos nos quais estão envolvidos.

Unidade 02

Nesta unidade será desenvolvida uma sequência de quatro (04) aulas de 50 minutos cada. As atividades aqui trabalhadas exigirão como pré-requisito conhecimentos sobre referenciamento textual (elementos coesivos) e o gênero textual crônica.

Na primeira aula, haverá uma sequência de atividades que buscam desenvolver os critérios de pré-leitura a partir das seguintes abordagens: i) gênero textual, a partir de questões que abordam a estrutura do gênero trabalhado; ii) título, a partir de atividades que trabalham com levantamento de hipóteses; iii) conhecimento de mundo, por meio de inferências.

Já as atividades da aula dois observarão os *critérios de leitura* a partir de questões referentes ao uso da língua e que estão estreitamente ligadas à compreensão leitora, como a referenciação textual, por meio dos elementos coesivos, por exemplo.

Na aula de número três, serão abordadas questões que trabalham os critérios de *pós-leitura*, por meio da abordagem por interlocução, em que será proposta uma atividade de (re) leitura cénica.

Por fim, a aula ‘quatro’ busca consolidar a compreensão leitora do aluno, trabalhada nesta pesquisa, a partir de atividades que dialogam entre os gêneros *crônica e charge*, trazendo para esta proposta atividades que exploram a intertextualidade e a interdiscursividade.

O quadro abaixo especificará objetivos, público-alvo, prática de linguagem e habilidades trabalhadas.

Objetivo geral: Desenvolver habilidades para a compreensão geral e específicas do texto trabalhado.

Objetivos específicos: Os objetivos específicos serão descritos em cada atividade trabalhada.

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Prática de linguagem: Leitura, oralidade e análise linguística e semiótica.

Habilidades da BNCC: (EF09LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de código sequencial (conjunções e articuladores textuais). (EF09LP33) Ler em voz alta textos literários diversos, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. (EF09LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas, quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc.

Aula 1

Objetivos específicos: utilizar de informações pertencentes ao “conhecimento interacional” (KOCH E ELIAS, 2006, p. 45) como gênero textual e título, para a compreensão textual; perceber as diferenças e as semelhanças entre os gêneros textuais; identificar as características presentes nos gêneros textuais.

TEXTO I

Bobagem

Emocionado e um pouco bêbado, aos cinco minutos do ano novo ele resolveu telefonar para o velho desafeto.

- Alô?

- Ah. Sou eu.

- Eu quem?

- Eu, só.

O outro fez silêncio. Depois disse:

- Ah. É você.

- Olha aqui, cara. Eu estou telefonando pra te desejar um feliz ano-novo. Entendeu?

- Obrigado.

- Obrigado, não. Olha aqui. Sei lá, só...

- Feliz ano-novo pra você também.

- Eu nem me lembro mais por que nós brigamos. Juro que não me lembra.

- Eu também não lembro.

- Enfim, grande. Como vai Vivinha?

- Bom, bom. Quer dizer, mais ou menos. As enxaquecas...

Ele ficou engasgado. De repente se deu conta de que tinha saudades até das enxaquecas da Vivinha. Como podiam ter passado tantos anos sem se ver? Como tinham deixado uma bobagem afastá-los daquela maneira? As pessoas precisavam se reaproximar. Aquele seria o seu projeto para o fim do milênio. Reaproximar-se das pessoas. Só dar importância ao que aproximava. Puxa?

Estava tão enternecido com as enxaquecas da Vivinha que mal podia falar.

- A vida é muito curta. Você está me entendendo? Assim não dá. Era como se estivesse reclamando com o fornecedor. A vida vinha com a carga muito pequena.

Era preciso um botijão maior, sendo não dava mesmo. E ainda desperdiçavam vida com bobagem.

Ele quis marcar um encontro para ontem. No Lucas, como antigamente. O outro foi mais sensato e contrapropôs hoje, prevendo que ontem seria um dia de ressaca e segundos pensamentos. E tinha razão.

Ontem à noite, ele voltou a telefonar. Falou secamente. Pediu desculpas, disse que não poderia ir ao encontro e despediu-se com um formal "Melhoras para a Vivinha.

Tinha se lembrado da bobagem que motivara a briga.

♦ O professor deverá entregar o texto acima aos alunos e em seguida pedir-lhes que o olhem brevemente sem a intenção da leitura. Posteriormente o professor, de forma oral, fará os seguintes questionamentos: (Os alunos deverão anotar as respostas no caderno):

1- O texto se assemelha a qual gênero textual?

Expectativa de resposta: Não se espera que o aluno já perceba que o texto pertence ao gênero crônica, imagina-se que ele dirá que se trata de um telefonema.

2- Quais características do gênero escolhido por você para responder à questão anterior estão presentes nesse texto?

Expectativa de resposta: Embora seja uma resposta de cunho pessoal, imagine ser possível que o aluno responda telefônica devido, por exemplo, à estrutura dialógica que o texto apresenta.

3- Olhando apenas o início do texto, responda por que o título dado foi "Bobagem".

Resposta pessoal

4- Largando mão de seu conhecimento de mundo, explique o que significa o termo *bobozen*.

Resposta pessoal

Amb 2

Objetivo específico: perceber que o referente textual, às vezes, não está presente explicitamente, mas se mostra a partir da compreensão textual, que poderá se dar a partir da junção de conhecimentos enciclopédico, de mundo, linguístico; compreender a relação entre o título e o texto.

- ◆ O professor fará a leitura do texto I para os alunos, que acompanharão atentamente. Para isso, o docente informará que, posteriormente, pedirá à turma que faça uma leitura dramatizada, dali a importância de se acompanhar com atenção.
 - ◆ Após a leitura, o pesquisador entregará o seguinte questionário aos discentes, que será respondido por eles no caderno:

Questionário: Texto “Bobagem”

Elemento coesivo é o nome que se dá quando um elemento que já foi citado anteriormente no texto é retomado por outro elemento.

Exemplo: “Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida.” (Fernando Sabino)

- I- No trecho “*Emocionado e um pouco bêbado, aos cinco minutos do ano novo ele resolveu telefonar para o velho desafeto.*”, qual é o referente da palavra ele?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o referente é o amigo que fez a ligação.

- II- Você chegou a essa palavra a partir de uma informação contida no próprio texto ou seu conhecimento se tornou possível a partir da compreensão desse texto?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o referente não está explícito e que seu conhecimento se dá a partir da compreensão do texto.

- III- Na ocorrência “- *Eu, só.*” é possível dizer que os interlocutores são pessoas próximas? Justifique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que, ao utilizar a gíria “só”, denuncia-se uma proximidade entre os interlocutores.

- IV- Observe os trechos a seguir:

I “- *A vida é muito curta. Você está me entendendo? Assim não dá. Era como se estivesse reclamando com o fornecedor. A vida vinha com a carga muito pequena. Era preciso um botijão maior, senão não dava mesmo. E ainda desperdiçavam vida com bobagem.*”

II “*Ontem à noite, ele voltou a telefonar. Falou secamente. Pediu desculpas, disse que não poderia ir ao encontro e despediu-se com um formal “Melhoras para a Vivinha.”*

- a) Em qual trecho é possível dizer que foi utilizado um discurso mais formal e em qual foi utilizado um discurso mais informal? Justifique a sua resposta com elementos do próprio trecho.

Expectativa de resposta: No trecho I há mais informalidade, presente a partir do uso de metáforas, da proximidade entre os interlocutores causada por trechos como “Você está me entendendo?” Já no trecho

II, observa-se um distanciamento entre falante e ouvinte, denunciado pela formalidade utilizada na fala, como em "despediu-se com um formal" "Melhoras para a Vivinha.""

b) A que você atribui essa mudança de postura no discurso?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aprendente perceba que no dia seguinte o amigo que ligou estava sóbrio e se lembrara de que o motivo que os havia afastado não era uma bobagem.

5- O texto é finalizado com a seguinte informação: "*Tinha se lembrado da bobagem que motivara a briga.*" Ao reler esse trecho e a resposta dada por você à pergunta sobre o significado do termo bobagem, você diria que o título é condizente ao texto? Explique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno se positione de forma negativa, já que ao final percebe-se que o que motivou o afastamento ainda era o bastante para mantê-los afastados.

6- Qual título você daria para essa história?

Resposta pessoal.

Aula 3

Objetivo específico: compreender o texto lido a partir das pistas existentes no próprio texto somadas ao conhecimento da mundo do estudante.

♦ Neste momento, o professor, que fez a leitura em um primeiro instante, solicitará a três aprendentes que refiquem a leitura do texto, mas agora um será o narrador, o outro será o interlocutor 1 e o terceiro, o interlocutor 2. O docente deverá marcar as falas de cada leitor afim de evitar qualquer confusão que possa surgir quanto ao momento de cada participante.

♦ Findada a leitura, o professor deverá arguir, oralmente, a turma sobre a compreensão do texto, levando-se em consideração a divisão desse. Os questionamentos deverão ser em torno da marcação de cada participante, sobre a possibilidade dessa ação ter ou não facilitado o entendimento em comparação com a leitura feita por uma única pessoa.

♦ Feito isso, o professor deverá pedir que o aluno justifique, também de forma oral, a resposta com elementos do próprio texto e, em seguida, responda às seguintes perguntas, agora por escrito:

1- Após ler o texto, você diria que os interlocutores eram amigos antes da briga que tiveram? Justifique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que, de acordo com o próprio texto, eles eram amigos.

2- Para você, o fato que motivou a briga entre eles pode ser realmente considerado uma *bobagem*, conforme sugere o título? Por quê?

Expectativa de resposta: A partir do final texto, é possível perceber que não se tratava de uma bobagem, tanto que o amigo recuou em sua decisão.

3- Você acredita que a amizade entre eles é verdadeira? Explique a sua resposta tendo como base suas experiências.

Resposta pessoal.

Aula 4

Objetivo específico: reconhecer as características do gênero crônica; perceber a relação entre os textos a partir do discurso abordado em cada um.

♦ A professora entregará aos alunos este resumo sobre o gênero crônica:

Crônica:

Tem como tema, fatos do cotidiano que são narrados brevemente. O gênero conta com poucas personagens e espaço e tempo reduzidos.

As crônicas revelam as relações humanas – políticas, educacionais, filosóficas – o que faz com que, a partir desse gênero, haja uma reflexão feita pelo leitor ao mesmo tempo em que este vê estampado no texto o reflexo da vida, própria ou de outrem. E essa revelação se dá a partir de relatos, descrições, narrações, reflexões e humor.

Quanto ao tema, a crônica pode ser: i) analítica- relata os fatos brevemente por meio de uma escrita objetiva; ii) sentimental- faz um forte apelo à sensibilidade do leitor; iii) satírico-humorística- há críticas e/ou ironias de fatos e pessoas. (Souza, 2020)

- ♦ Em seguida dará a eles as seguintes instruções:

1- Levante, no texto “Bobagem”, características encontradas sobre o gênero *crônica*.

Resposta pessoal.

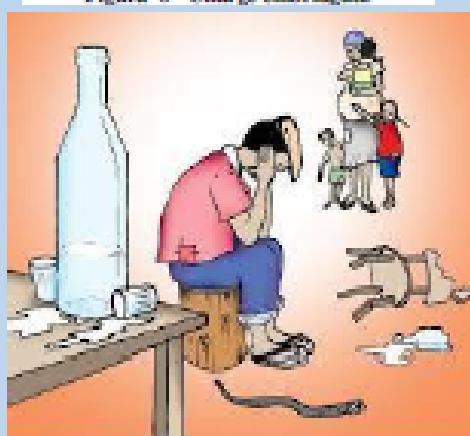
2- Verifique a resposta dada na primeira questão da aula 1. Você mantém ou muda a sua resposta? Justifique com base na sua resposta à questão anterior.

Resposta pessoal.

♦ Para finalizar esta unidade, o docente deverá entregar a atividade abaixo digitada aos alunos.

1- Observe a charge abaixo para fazer as questões a seguir:

Figura 8 - Charge embriaguez



1- Descreva a cena da charge ao lado.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno descreva uma cena de confusão e posterior arrependimento causados pelo estado de embriaguez do homem.

2- É possível estabelecer uma relação entre a cena mostrada na charge e o título da crônica lida? Explique a partir do seu conhecimento de mundo somando às informações contidas na imagem acima.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba a relação entre os textos.

3- Ainda observando a crônica lida e a charge acima, responda:

a) Podemos afirmar que o que motivou a "bobagem" cometida na crônica foi o mesmo que aconteceu a cena ilustrada no texto acima? Por quê?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o motivo pode ser diferente, mas que a embriaguez está presente no contexto dos dois textos.

Unidade 03

A unidade 03 é composta por quatro aulas de 50 minutos cada, para as quais foram utilizadas estratégias de pré-leitura a partir de textos motivadores.

O objetivo, com isso, é familiarizar o aluno/leitor com o tema antes mesmo de iniciar a leitura o que melhorará o seu entendimento em relação ao texto central. Ademais, ao utilizar outros textos abordando uma mesma temática, contribui-se para aumentar o repertório desse aluno, o que melhorará a sua compreensão leitora.

Nesta unidade, o aluno será, ainda, convidado a solucionar problemas, o que o colocará em uma posição de protagonista de sua compreensão e exigirá um posicionamento, uma tomada de decisão.

Na aula 3, a estratégia utilizada foi a partir da abordagem do tema, o que permite que o aluno levante hipóteses e faça inferências acerca do tema explorando pelo texto. Dessa forma, ele desenvolverá habilidades como ratificação ou refutação das hipóteses levantadas, o que contribuirá para desenvolver a segurança desse aluno, uma vez que ele se percebe capaz de tomar decisões e de reformulá-las quando necessário.

E, para finalizar esta unidade, foram trabalhadas atividades de pré-leitura a partir da definição prévia de objetivos claros, o que permite que o aluno/leitor guie a sua leitura pelo caminho necessário para que alcance o(s) objetivo(s) traçado(s). Assim, essa atividade terá um norte, o que contribuirá para a busca por informações definidas, fazendo, dessa forma, com que ele não se perca em sua leitura. O quadro abaixo traz as habilidades propostas pela BNCC que serão desenvolvidas nesta unidade.

Aula 1

Objetivo específico: perceber a interdiscursividade existente nos textos; compreender o texto lido; ser capaz de resolver possíveis problemas.

Objetivo geral: Desenvolver habilidades para a compreensão geral e específicas do texto trabalhado.

Objetivos específicos: Os objetivos específicos serão descritos em cada atividade trabalhada.

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Prática de linguagem: Leitura, oralidade e análise linguística e semiótica

Habilidades da BNCC: (EF69LP13) Expressar e construir, com a busca de conclusões coletivas relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP49) Motivar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos (...). (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (...), quanto aos temas, personagens, estilos, autores (...). (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes (...).

Leia os textos para responder às questões de 1 a 4:

TEXTO I

Figura 9- Jeitinho brasileiro - promessa



... DE PAGAR PROMESSA
funny.co

Fonte: <http://vitrine.info/r1QfE> Acesso: 29/03/2024.

TEXTO II

Figura 10 - Jeitinho brasileiro - dia de chuva



"Mãe tá chovendo muito, não tem como ir para aula hoje"
"Tem sim filha, deixa comigo"
- kkkkkkkkk



Fonte: <http://vitrine.info/r1QfE> Acesso: 29/03/2024.

1- Descreva as cenas observadas nos textos I e II.

Resposta pessoal.

2. Qual assunto é abordado nos textos?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que ambos os textos trazem como temática a maneira que o brasileiro encontra para “resolver” os seus problemas, o conhecido “jeitinho brasileiro”.

3. Você considera esse assunto um problema em nosso país? Explique a sua resposta a partir de seu conhecimento de mundo.

Resposta pessoal.

4. Como você lida com a ideia de que o brasileiro tem sempre um “jeitinho” para resolver seus problemas? Você concorda com essa ideia?

Resposta pessoal.

Aula 2

Objetivo específico: reconhecer a importância de textos motivadores para a compreensão leitora.

Φ O professor deverá iniciar a aula fazendo uma análise com os alunos dos textos I e II passados na aula anterior. Em seguida, solicitei que façam a leitura do texto motivador, exposto em box, para só após responderem às questões a seguir:

Texto motivador é uma coleção de texto que encaminha o seu leitor para a problemática que o texto principal abordará, ou seja, antecipa o assunto tratado no texto central, ajudando, assim, na compreensão deste. Esse texto pode ser um artigo acadêmico, uma notícia, uma faixa, um charge, um gráfico. Enfim, vários gêneros podem servir como texto motivador.

1. Após analisar os textos I e II e ler o box explicativo ao lado, levante hipótese sobre o assunto que será abordado no texto III. Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno infira que o texto III também terá como temática esse “jeitinho brasileiro”.

TEXTO III

Habito Nacional

Luis Fernando Veríssimo

Por uma destrar coincidências fatais, várias personalidades brasileiras, entre civis e militares, estão no avião que começa a cair. Não há possibilidade de se salvarem. O avião se esgarçará - e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, "esgarçar" é o termo apropriado - no chão. Nos poucos instantes que lhes restam de vida, todos rezam, confessam seus pecados, em versões resumidas, e entregam sua alma à providência divina. O avião se esgarça no chão. São Pedro os recebe de cara amarrada. O porta-voz do grupo se adianta e, já esperando o pior, começa a explicar quem são e de onde vêm. São Pedro interrompe com um gesto irritado.

- Eu sei, eu sei. Aponta para uns formulários em cima de sua mesa e diz:

- Recebemos suas confissões e seus pedidos de claudicância e entrada no céu. O porta-voz engole em seco e pergunta:

- E... avião? São Pedro não responde. Olha em torno, examinando a cara dos suplicantes. Aponta para cada um e pede que se identifiquem pelo crime.

- Torturador.

- Minha financeira descurada.

- Enganei militares.

- Corrupção. Menti para o povo.

- Sabe a bomba, aquela? Fui o responsável.

- Roubei.

- Me lespeleci.

- Matai.

Era essa. São Pedro sacode a cabeça. Diz:

- Seus requerimentos passaram pela Comissão de Perdão rejeitados por unanimidade. Passaram pelo Painel de Admissões, mera formalidade, e foram rejeitados por unanimidade. Mas como nós, mais que ninguém, temos que ser justos, para dar o exemplo, examinamos os requerimentos também na

Câmara Alta, da qual eu faço parte. Uma maioria esmagadora votou contra. Houve só um voto a favor. Infelizmente, era o voto mais importante.

- Você quer dizer...

- É. Ele. Neste caso, anulam-se todos os pareceres em contrário e prevalece a vontade soberana d'Ele. Isso aqui ainda é o Reino das Céus.

- E nós podemos entrar? São Pedro suspira.

- Podem. Se desgostasse de mim, iam direto para o Inferno. Mas... Todos entram pelo Portão do Paraíso, dando risadas e se congratulando. Um querubim que assistia à cena vai pedir explicações a São Pedro.

- Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga essa gente? E São Pedro, desanimado:

- Sabo como é, brasileira...

2. De acordo o texto III, o que seriam esses hábitos nacionais? Comprove sua resposta com trechos do próprio texto.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que o texto aborda a farsa que o brasileiro tem de sempre dar um jeito, ainda que não muito honesto, para solucionar os seus problemas. Isso pode ser observado em passagens do texto como: "Nos poucos instantes que lhes restam de vida, todos rezam, confessam seus pecados, em versões resumidas, e entregam sua alma à providência divina."

3. A partir dos textos I e II, foi possível antecipar o assunto abordado no texto III? Justifique a sua resposta.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno responda de forma afirmativa.

4. Na sua opinião, o texto motivador facilita o entendimento do texto central? Explique a sua resposta. Resposta pessoal.

5. Relate a resposta que você deu à questão 1 e marque a alternativa correta:

- a) A hipótese que você levantou foi confirmada após a leitura.
- b) A hipótese levantada por você não se confirmou, portanto, foi preciso reformulá-la.

Alternativa A.

Aula 3

Objetivo específico: inferir a temática do texto a partir de seu título; perceber o (s) objetivo(s) que estimulam determinada situação, ação ou atitude.

♦ O professor iniciará a aula dizendo que trabalharão um texto cujo título é “Segurança” e, em seguida, iniciará um trabalho de pré-leitura a partir desse título. Ele deverá instigar os alunos a falarem sobre qual assunto o texto abordará. As respostas deverão ser anotadas para que, futuramente, possam confirmar ou reformular suas hipóteses.

♦ Feito isso, o professor entregará um trecho do texto para dar sequência na atividade e, só depois, já com o objetivo de leitura definido, entregará as cópias do texto para os alunos. Ele dividirá a turma em dois grupos.

1. O texto que você receberá terá o seguinte título: “Segurança”. A partir desse título, levante hipótese sobre a temática que será abordada por ele.

Expectativa de resposta: imagina-se que a turma ficará dividida. Um falando que tratará de alguém, “do segurança”; outros dirão que falariam do ofício de “segurança”. E assim por diante, mas não se espera que aceriem num primeiro momento.

2- Explique a resposta dada na questão anterior.

Resposta pessoal.

3- Leia o trecho abaixo para responder à pergunta.

O ponto de venda mais fute do condomínio em sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança.

a) Com que objetivo você imagina que foi escrito o texto acima?

Expectativa de resposta: Com o objetivo de contar uma história.

b) Qual assunto você acredita que abordaria o texto do qual foi retirado o trecho acima?

Resposta pessoal.

c) Qual título você daria para o texto ao qual pertence o trecho visto?

() venda () condomínio () segurança

Resposta pessoal.

Aula 4

Objetivo específico: reconhecer a importância de traçar um objetivo claro para a leitura e perceber quão importante é essa atividade para a competência leitora; compreender informações implícitas no texto.

1- Para fazer a leitura do texto a seguir, a turma deverá ser dividida em GRUPO A e GRUPO B e os alunos seguirão a seguinte instrução:

- GRUPO A – Você pretende adquirir uma casa nesse condomínio, para isso, o objetivo de sua leitura será buscar informações que sejam positivas e negativas a respeito do lugar para que, só depois, possa decidir-se pela compra ou não do imóvel.
- GRUPO B – Você faz parte de uma empresa de segurança e pretende ser contratado pelo condomínio para fixar a segurança do local. Dessa forma, sua leitura deverá ser em busca das fragilidades e irregularidades do lugar, para apresentar propostas de melhorias feitas por sua empresa, a fim de vender seus serviços aos condôminos.

OBS: Vocês deverão anotar tudo que acharem importante para o cumprimento da atividade.

Segurança

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e ~~precificados~~.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assassinavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longe da mureta alta. Nas quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar cracká. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem as bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletricuzado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem as altas muretas, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segura cerca, de arame fiação, erguida dentro do perímetro, não conseguiram entrar nas casas. Todas as janelas foram engredadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o máximo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crackás roubados.

Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas.

Para sair, só com um exame demorado do cracká e com autorização expressa da guarda, que não queria comércio nem escaleva suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de maior poder, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extremista. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos. E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem captar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua. Mas

surgiu outro problema: As tentativas de fuga. E há muitas constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

a) Quais observações foram feitas pelo GRUPO A?

Resposta pessoal.

b) Quais observações foram feitas pelo GRUPO B?

Resposta pessoal.

c) Apesar traçar objetivos claros, você acha que a sua compreensão foi melhor? Explique a sua resposta.

Resposta pessoal.

Agom, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os bandidos que passam pela calçada só conseguem esparramar de grude de pôsto de fumo e talvez invadir um ou outro condômino aguardando as grades da sua casa, olhando melancolicamente para a sua. Mas surgiu outro problema: As tentativas de fuga. E há muitas constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

2- Releia o trecho abaixo:

d) Pode haver uma inversão nos papéis dos personagens do texto. Explique essa afirmativa com as suas palavras.

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos percebam que os condôminos estão como prisioneiros e os assaltantes, livres.

Avaliação

Bom, esta aventura pelo mundo da leitura está terminando, mas na verdade, ela só está começando para você. Agora é o momento de colocar em prática todas as estratégias que aprendeu sempre que fizer uma leitura. Você já sabe que, nessa aventura que é ler, o autor traz muitas informações, mas todas elas passam por você, por suas experiências, inferências, levantamento de hipóteses, reformulações etc. até que você construa significado para o que lê. Só assim a compreensão acontecerá, a partir do momento que aquela leitura fixar sentido para você.

Diante disso, é superimportante sua avaliação sobre todo o processo que lhe foi apresentado, por isso, dê a sua opinião quanto a essa maneira de trabalhar a compreensão leitora.

1- Escolha um **esquão** que represente seu grau de satisfação ou insatisfação em relação aos seguintes tópicos:

a) Atividades relacionadas ao tema central feitas previamente facilitam o entendimento do texto.

ou

b) Antes de ler o texto, trabalhar o tema a partir de levantamento de hipóteses facilita a compreensão do texto lido posteriormente.

ou

c) **Compreender** o gênero textual contribui para fazer inferências sobre o texto.

ou

d) **Trazar** objetivos claros, previamente, nortea a leitura e contribui para o entendimento dela.

ou

2- Conte como foi essa experiência de leitura a partir das estratégias colocadas em prática, você percebeu diferença em sua compreensão leitora?
