



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**LÓIDE FERNANDES PIMENTA**

**A LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA PERSPECTIVA  
INTERACIONISTA, VIA ESTRATÉGIAS : contribuições teóricas e  
práticas para o ensino**

**Montes Claros-MG**  
**2016**

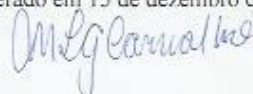
LÓIDE FERNANDES PIMENTA

**A LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM UMA PERSPECTIVA  
INTERACIONISTA, VIA ESTRATÉGIAS : contribuições teóricas e  
práticas para o ensino**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>, Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Liberado em 15 de dezembro de 2016



Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

Sublinha: Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual

Montes Claros-MG  
Novembro de 2016

Pimenta, Lóide Fernandes.  
P6441 A leitura de gêneros textuais em uma perspectiva interacionista, via estratégias [manuscrito] : contribuições teóricas e práticas para o ensino / Lóide Fernandes Pimenta. – Montes Claros, 2016.  
148 f. : il.

Bibliografia: f. 132-135.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Interacionismo. 2. Gêneros textuais. 3. Estratégias de leitura. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Contribuições teóricas e práticas para o ensino.



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



LÓIDE FERNANDES PIMENTA

*"A leitura de gêneros textuais em uma perspectiva interacionista, via estratégias:  
contribuições teóricas e práticas para o ensino "*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof.ª Dr.ª Arlete Ribeiro Nepomuceno (Unimontes)

Prof. Dr. Gustavo Leal Teixeira (IFNMG)

Montes Claros (MG), 28 de novembro de 2016.

*Aos meus amores,  
Hamilton, Alice e Sofia.  
Com carinho.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, pela compaixão, graça e bondade. A Ele, sou grata por tudo.

À minha orientadora Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, minha gratidão e admiração. Agradeço pelas orientações que me conduziram ao trabalho realizado, pelo incentivo e pelas palavras amigas. Minha admiração por sua maneira jovial e alegre de tratar as pessoas com quem convive.

Ao meu querido esposo e companheiro, Hamilton, com quem divido minhas dificuldades, alegrias e vitórias, por ter dedicado muito de seu tempo para que essa etapa de minha vida se realizasse, e por sempre compreender minhas falhas e inquietudes.

Às minhas amadas filhas, Alice e Sofia, pela compreensão da ausência, pelo carinho e pela vida feliz que compartilhamos.

À minha mãe, pela simplicidade com que cumpriu sua missão.

À minha tia, Maria do Carmo, pelas orações.

À minha irmã, Sara, pela amizade e presença em nossas vidas.

Aos docentes e coordenadores do Profletras da Universidade Estadual de Montes Claros, pelos conhecimentos, pelos incentivos e pelas colaborações.

À Professora Dra. Arlete Nepomuceno, com quem aprendi muito, pelas valiosas contribuições na leitura final deste trabalho.

À colega do Profletras, Leila Tupinambá, pela motivação desprendida, a mim dedicada.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais, Macaé Evaristo, pela concessão do afastamento.

## **LISTA DE SIGLAS**

BCN — Base Curricular Nacional Comum

CBC — Currículo Básico Comum

EF — Ensino Fundamental

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISD — Interacionismo Sóciodiscursivo

LA — Linguística Aplicada

LP — Língua Portuguesa

PAAE — Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE — Plano Nacional de Educação

PROEB — Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SIMAVE — Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SEE/MG — Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SRE — Superintendência Regional de Ensino

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Montes Claros .....	47
Figura 2 - Foto da fachada da Escola Estadual Monsenhor Gustavo .....	49
Figura 3 - Perfil da turma- preferência de leitura .....	63
Figura 4 - Perfil da turma- o que faz no tempo livre .....	64
Figura 5 - Capa do DVD do filme “Mãos talentosas: a história de Ben Carson” .....	78
Figura 6 - Capa do livro “Uma historinha sem 1 sentido” .....	79
Figura 7 - Texto produzido pelos sujeitos da pesquisa .....	92
Figura 8 - Ensaio ilustrativo do conto “A terceira margem do rio” .....	96
Figura 9 - Textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa .....	102
Figura 10 - Gráfico produzido pelos alunos .....	113



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos tipológicos .....	34
Quadro 2 - Objetivos e estratégias para o ensino da leitura .....	42
Quadro 3 - Os gêneros e as estratégias .....	43
Quadro 4 - Síntese dos principais autores, teorias e contribuições que fundamentaram o trabalho de intervenção .....	45
Quadro 5 - Síntese detalhada das ações diagnósticas .....	54
Quadro 6 - Avaliação Diagnóstica - Ensino Fundamental 2014 - 1ª etapa .....	60
Quadro 7 - Ações interventivas .....	75
Quadro 8 - Plano de aula .....	80
Quadro 9 - Plano de aula .....	86
Quadro 10 - Plano de aula .....	94
Quadro 11 - Plano de aula .....	104
Quadro 12 - Plano de aula .....	108
Quadro 13 - Plano de aula .....	114

## RESUMO

Os problemas que, experiencialmente, verificamos no ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa são preocupantes e desafiadores. Além disso, os resultados das avaliações externas apontam diversas deficiências, sobretudo no desempenho da habilidade de leitura dos alunos. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver práticas de ensino da leitura na perspectiva interacionista, embasada na seleção de alguns gêneros textuais e de estratégias de leitura, com vistas a melhorar o desempenho desses alunos. Buscamos proporcionar um ensino com uma participação efetiva dos envolvidos no processo. Para tanto, este trabalho ancorou-se, entre outros, nos estudos dos filósofos Vygotsky (1984) e Bakhtin (2006), com a teoria do interacionismo e suas contribuições para o ensino, nos pressupostos e relevância dos gêneros textuais, fundamentados em Marcuschi (2009), Schneuwly e Dolz (2013), e ainda, em Solé (1998), Kleiman (2002) e Cosson (2014), autores que evidenciam a importância das estratégias de leitura para um ensino eficiente. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e da observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Montes Claros/MG. Os dados para demonstração da dificuldade de leitura dos alunos da escola pesquisada foram evidenciados com uma análise documental dos resultados já obtidos. Para se analisar o perfil leitor da turma, aplicamos um teste diagnóstico e um questionário investigativo sobre a visão do aluno acerca da leitura. A partir dos dados coletados, elaboramos um plano de intervenção com o propósito de desenvolver aulas na perspectiva interacionista, embasadas nos gêneros e em estratégias de leitura. Desse modo, os resultados das ações analisadas evidenciaram que aulas dessa natureza têm muito a contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura, pois, além de os alunos terem demonstrado maior interesse pelas atividades, foi possível observar também que a interação, proposta nas ações elaboradas, propiciou a construção coletiva dos conhecimentos. Esperamos que este estudo e as aulas desenvolvidas na intervenção, além de contribuir para a melhoria da proficiência leitora de nossos alunos, possam incentivar os professores da educação básica na busca de práticas com fundamentos teóricos mais eficazes para o ensino.

**Palavras-chave:** Interacionismo. Gêneros textuais. Estratégias de leitura.

## ABSTRACT

The problems we experience in teaching and learning in Portuguese language classes are worrying and challenging. In addition, the results of the external evaluations indicate several deficiencies, mainly in the performance of the reading ability of the students. Thus, this research aimed to develop reading teaching practices in the interactionist perspective, based on the selection of some textual genres and reading strategies, in order to improve the performance of these students. We seek to provide a teaching with effective participation of those involved in the process. For this, this work was anchored, among others, in the studies of the philosophers Vygotsky (1984) and Bakhtin (2006), with the theory of interactionism and its contributions to teaching, in the assumptions and relevance of the textual genres, based on Marcuschi (2009), Schneuwly and Dolz (2013), and in Solé (1998), Kleiman (2002) and Cosson (2014), authors that highlight the importance of reading strategies for efficient teaching. Methodologically, we developed an action research of a qualitative nature and participant observation. The subjects of the research were the students of the 9th grade of Elementary School of a public school in Montes Claros/MG. The data to demonstrate the difficulty of reading the students of the studied school were evidenced with a documentary analysis of the results already obtained. In order to analyze the reader profile of the class, we applied a diagnostic test and an investigative questionnaire about the student's vision about reading. From the collected data, we elaborated an intervention plan with the purpose of developing classes in the interactionist perspective, based on the genres and in strategies of reading. Thus, the results of the actions analyzed showed that classes of this nature have much to contribute to the teaching-learning of reading, because, in addition to the students showing greater interest in the activities, it was also possible to observe that the interaction, proposed in the actions developed, propitiated the collective construction of knowledge. We hope that this study and the classes developed in the intervention, besides contributing to the improvement of the reading proficiency of our students, can encourage the teachers of the basic education in the search of practices with more effective theoretical foundations for the teaching.

**Keywords:** Interactionism. Textual genres. Reading strategies

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - LEITURA, INTERAÇÃO E ENSINO: as contribuições teóricas ..</b>	<b>17</b>
1.1 Breve histórico do surgimento da leitura .....	17
1.2 Pressupostos e relevância da leitura .....	19
1.3 O dimensionamento da leitura nos documentos parametrizadores do ensino .....	22
1.4. O interacionismo sociodiscursivo .....	26
1.5 Considerações teóricas e relevância dos estudos sobre gênero textual .....	30
1.6 Pressupostos da perspectiva interacionista e os gêneros textuais .....	35
1.7 Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura .....	38
1.7.1 Os gêneros e suas estratégias interacionais no ensino-aprendizagem da leitura .....	43
<b>CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
2.1 Sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa .....	47
2.2 Método e metodologia .....	50
2.3 Técnicas de coleta de dados .....	52
2.4 Apresentação dos dados das análises diagnósticas .....	56
2.4.1 Dados da pesquisa documental .....	56
2.4.2 Dados dos resultados do SIMAVE/PAAE .....	59
2.5 Resultados do questionário .....	62
2.6 Teste para verificação das habilidades de leitura .....	65
<b>CAPÍTULO 3 - O INTERACIONISMO, OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: o desenvolvimento do plano .....</b>	<b>73</b>
3.1 Quadro de ações interventivas .....	74
3.2 Ação 1: Motivação para o desenvolvimento das aulas .....	77
3.3 Ação 2: Leitura preditiva por meio da pausa protocolada .....	79

3.3.1 Resultado da ação .....	84
3.4 Ação 3: Mobilização de conhecimentos prévios para se compreender charges .....	85
3.4.1 Resultado da ação .....	91
3.5 Ação 4: Leitura inferencial como mecanismo de construção do sentido do texto .....	93
3.5.1 Resultado da ação .....	101
3.6 Ação 5: Seleção de informações em um texto de divulgação científica .....	104
3.6.1 Resultado da ação .....	106
3.7 Ação 6: Avaliação e controle do entendimento dos gêneros gráficos e tabelas .....	107
3.7.1 Resultado da ação .....	111
3.8 Ação 7: Estabelecimento de objetivos para a leitura de um texto de opinião .....	114
3.8.1 Resultado da ação .....	119
3.9 Ação 8: Aplicação do teste final .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

No cenário atual, em que as informações são constantes e diversificadas, é preciso formar cidadãos capazes de compreender os diferentes gêneros textuais com os quais se defrontam, e é, principalmente na sala de aula, espaço propício para o ensino-aprendizagem da leitura, que essas multiplicidades de textos e seus respectivos propósitos comunicativos precisam ser desenvolvidos.

Pensando na escola como o ambiente principal para a sistematização da leitura, é necessário levar em consideração vários fatores ao analisarmos a “crise da leitura” de estudantes brasileiros, a qual vem sendo evidenciada por diversos órgãos de pesquisa. Dentre esses fatores, destacam-se a superlotação de salas de aula, falta de biblioteca apropriada, profissionais despreparados, ambientes inadequados, falta de hábito de leitura no ambiente familiar. Por experiência profissional, é possível afirmar que esses fatores adversos são vivenciados, frequentemente, no dia a dia da comunidade escolar. Contudo, a “crise da leitura” não se limita à escola, pesquisas como a descrita abaixo demonstram, de um modo geral, a ocorrência de um desinteresse crescente de grande parte dos brasileiros pela leitura.

A terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), do Instituto Pró-Livro, aponta que apenas 50% dos brasileiros se dizem leitores, cuja porcentagem é inferior à pesquisa de 2007, quando 55% dos brasileiros fizeram tal afirmação. Nesse mesmo estudo, o desinteresse pela leitura lidera as respostas: 78% dos entrevistados afirmaram que não leem por falta de interesse.

De acordo com Pansa (2012), presidente do Instituto Pró-Livro,

Os resultados até aqui obtidos revelam que ainda há mais perguntas que respostas, por exemplo: Como despertar no jovem o gosto pela leitura? Quais práticas são efetivas na mediação da leitura? Como formar professores-leitores? Qual o percurso para a construção de um país de leitores? O que já alcançamos nesse sentido? O que falta construir? (PANSA, 2012, p. 3).

De fato, essas indagações nos levam a entender a necessidade de propor estudos investigativos com vistas a dar respostas a pelo menos algumas delas.

Como professora de Língua Portuguesa, tem sido possível experienciar os resultados pouco satisfatórios com os trabalhos e/ou atividades de leitura desenvolvidos em sala de aula. Acresce-se a esse fato a verificação dos resultados das avaliações sistêmicas, as quais apontam diversas deficiências nas habilidades de leitura de nossos alunos. Tudo isso

evidencia, a necessidade de se buscar possibilidades mais atrativas e eficientes para o ensino da leitura, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do aluno leitor.

Muitos teóricos têm apresentado pesquisas para esse trabalho e direcionam para a interação entre os participantes do processo, defendendo que os modelos interacionais contemplam mais a dinâmica do ato de ler.

Diante deste quadro, achamos oportuno empreender investigação de forma a responder se a prática de leitura fundamentada no interacionismo, associada ao trabalho com os gêneros textuais e estratégias de ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, contribui para a proficiência leitora de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental. Assim, se a leitura for desenvolvida como uma atividade interacionista, poderá proporcionar a curiosidade, o envolvimento, uma participação mais efetiva e a conseqüente melhora da proficiência leitora dos alunos, sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, o interesse pelo estudo surgiu da necessidade e da oportunidade de repensar e propor alternativas de ensino da leitura para o trabalho docente, em especial nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e, sobretudo, que de fato proporcione oportunidade para a melhoria do potencial leitor dos alunos.

A prática tem apontado que a leitura, constante e prazerosa, está um pouco distante da nossa realidade. Muitos alunos veem a leitura como uma simples necessidade de serem avaliados pelo professor e, na maioria das vezes, não demonstram satisfação nem interesse em serem bons leitores. Percebemos assim, a importância de tornar o processo de leitura uma atividade mais eficiente. Nesse direção, a hipótese é que, se a leitura de gêneros textuais for trabalhada com o recurso das estratégias de ensino e em uma perspectiva interacionista, e propicie a necessária interação entre o autor/leitor, aluno/professor, aluno/aluno para a construção coletiva dos conhecimentos, os resultados do ensino-aprendizagem sejam mais satisfatórios.

Empiricamente, percebemos que muitos alunos não tem contato frequente com bons materiais de leitura, ou porque não querem, pois o desinteresse é uma adversidade constante nas salas de aula, ou porque as oportunidades não são proporcionadas a eles. Fica evidente, assim, que devemos buscar alternativas eficientes para a mudança desse quadro, como objetiva o projeto pedagógico do ProfLetras: “[...] o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e escrita”.

Conforme Pennac (1998, p.13), “O verbo ler não suporta o imperativo”. Faz-se necessário instigar a capacidade leitora dos alunos, ensinar a ler, estabelecer objetivos e

definir estratégias, e não apenas mandar ler. Conclui-se com isso que a leitura como processo de avaliação tem sido ineficiente em vários aspectos, pois, muitas vezes, esta prática se reduz a momentos exaustivos de exercícios e não desperta a curiosidade, o prazer nos alunos. Sendo assim, esperamos que, ao desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes e inovadoras, sejam encontradas alternativas para a melhoria da proficiência leitora de nossos alunos.

Sobre o ensino da leitura, Pennac (1998, p.103) já questionava “E se em vez de exigir leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”. Entende-se, que a participação do professor, não apenas como organizador e mediador desta interação, mas também, como leitor ativo durante o processo, poderá contribuir para o despertar dos alunos pelo gosto da leitura. Nesse ponto, o relato de experiências próprias, assim como a prática participante, também será alternativa de estratégias do processo.

Ainda nessa perspectiva, a leitura, segundo Soares (1998), *apud* Dell’Isola (2001, p.34), “[...] não é aceitação passiva, mas é construção ativa: é no processo de interação desencadeada pela leitura que o texto se constitui”. Em consonância com essa afirmativa podemos inferir que ler não é apenas decodificar os sinais impressos em uma página, apesar de a habilidade de decodificar palavras ser importante, ela não é suficiente para o processo de compreensão textual. O entendimento é de que ler é, antes de tudo, interagir, construir um sentido para o texto, uma vez que, nessa concepção, a leitura deve ser uma atividade social.

A partir disso, este trabalho teve como pressuposto a relevância do contexto interacional para a aprendizagem. Nesse sentido, as propostas de atividades que desenvolvemos, consideraram como essenciais as interações entre os atores sociais do processo, a destacar: texto/leitor, aluno/professor, aluno/aluno.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa foi descrever a prática de leitura de gêneros textuais, embasada na teoria interacionista, por meio de estratégias de leitura como recurso para a melhoria da proficiência leitora de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Monsenhor Gustavo.

Especificamente, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos teóricos:

- (i) explorar e ampliar conhecimentos sobre o surgimento da leitura, seus pressupostos e relevância para os dias atuais;
- (ii) evidenciar como os documentos parametrizadores dimensionam seu ensino;
- (iii) explorar conhecimentos referentes à abordagem da leitura na perspectiva sociointeracionista, e na relevância do trabalho com os gêneros textuais;
- (iv) evidenciar estratégias de ensino e aprendizagem da leitura.



Objetivos práticos:

(i) descrever os resultados gerais das habilidades de leitura dos alunos da escola, por meio de uma análise documental, utilizando como fonte resultados de avaliações sistêmicas;

(ii) caracterizar o perfil leitor dos alunos, sujeitos da pesquisa, por meio da aplicação e análise de um questionário;

(iii) descrever habilidades de leitura compreensiva e interpretativa desses alunos, por meio da aplicação e análise de um teste com questões de compreensão e interpretação;

Objetivo metodológico:

(i) desenvolver plano de ação de leitura de gêneros textuais, coerente com a perspectiva teórica do interacionismo, por meio de estratégias de leitura.

Com esses propósitos, discorreremos sobre a leitura de gêneros textuais, assumindo os pressupostos teóricos do interacionismo e das estratégias de ensino da leitura. Para tanto, o trabalho dissertativo organiza-se em três capítulos, além desta introdução, da qual constam: a contextualização, os objetivos pretendidos e a hipótese enunciada.

No capítulo 1, são apresentados os pressupostos da leitura, contexto histórico e relevância. Essas abordagens fundamentam-se em Paulino *et al* (2001); Soares (1998); Kleiman (1989); Martins (1994) e Freire (1981). Nas orientações dos documentos oficiais fizemos um percurso pelas diretrizes dos PCN/LP (1998); CBC (2005); BCN (2015). Para contemplar as contribuições do interacionismo sociodiscursivo, dos gêneros textuais e das estratégias de leitura, apresentamos as teorias de Vygotsky (1984); Bakhtin (2006); Marcuschi (2009); Schneuwly e Dolz (2013); Solé (1998); Koch e Elias (2010); Kleiman (2013); Brandão (2006); Kato (1999) e Cosson (2014).

O capítulo 2 contempla a metodologia da pesquisa. Já no terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento do plano de intervenção, com descrição das ações e análises dos resultados obtidos. E por fim, tecemos as considerações finais.

## **1 LEITURA, INTERAÇÃO E ENSINO: as contribuições teóricas**

Sabemos da importância do conhecimento teórico para uma prática com bons resultados de ensino-aprendizagem. Muitos autores têm estudos relevantes que podem embasar o planejamento das nossas aulas, em especial para o trabalho com a leitura.

Há estudos de teóricos que abordam a necessidade de buscar alternativas para um trabalho bem fundamentado. Sobre isso, Kleiman (1989, p.15) já dizia: “Em meu trabalho sobre leitura, tenho me preocupado com questões teóricas e com questões práticas, na tentativa de apresentar a questão teórica como fundamento necessário para uma prática bem informada”. Portanto, a busca pela teoria é um trabalho que precisa ser constante na formação do professor. Para Antunes (2009, p. 40): “Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos.”

Sendo assim, serão apresentadas nas seções seguintes algumas abordagens teóricas que subsidiaram o estudo que propomos. São tópicos com algumas referências e relevantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

### **1.1 Breve histórico do surgimento da leitura**

No contexto atual, em que se concebe a leitura como essencial na vida de todo cidadão, é importante compreender suas origens e seu desenvolvimento ao longo da história, como forma de obter subsídios para uma melhor compreensão do ato de ler.

Segundo relatos históricos e arqueológicos, foi na Babilônia, região de um povo precursor de muitos avanços da civilização, que surgiram as primeiras inscrições que viriam consumir o nascimento de uma prática revolucionária – a leitura.

Por muito tempo, os livros, objetos raros e indecifráveis para muitos que não tinham acesso a eles, eram lidos por um “leitor”, aquele que detinha a posse do livro e sabia ler. Nesse período, mas especificamente na Idade Média, a prática da leitura “era restrita ao clero e à nobreza, o que já evidenciava, na época, a necessidade de controle da leitura e seu poder subversivo.” (PAULINO *et al*, 2001, p.14)

É possível afirmar que a leitura, no decorrer da história da humanidade, por tendências políticas e religiosas, teve o poder de influenciar decisivamente acontecimentos históricos de grande importância. Segundo Paulino *et al* (2001, p.16), “Prova disso é o controle da leitura da bíblia e de outros textos, sobretudo pela Igreja Católica. Afinal, foi por uma divergência de leitura que ocorreu a Reforma proposta por Lutero.”

No Brasil-Colônia, por exemplo, o direito de ler e escrever era restrito a poucos: aos portugueses que aqui aportaram, aos senhores de engenho e a seus filhos, às pessoas ligadas à administração da colônia, aos jesuítas e ao clero. As leituras, nesse período, se resumiam a relatos de viajantes, cartas familiares, certidões e títulos de propriedade. Aos outros, que habitavam nessa pátria, como os escravos e empregados, o direito à leitura e à escrita era renegado.

Conforme Soares (1998), no Brasil, por um longo período, no processo de escolarização, o ensino da leitura priorizava a reprodução da fala de autores do campo literário. Isso suprimia a possibilidade de o aluno construir o sentido do texto, já que bastava que ele decodificasse o que estava escrito. Ao discente, cabia um papel passivo, que se restringia à reescrita dos dizeres dos prestigiados autores das literaturas brasileira e portuguesa.

Ao longo dos anos, os fatores sócio-históricos, econômicos e ideológicos influenciaram decisivamente o foco da língua como expressão do pensamento para língua como instrumento de comunicação. De acordo com Barbosa e Souza (2006), as demandas do mercado econômico, em relação à mão de obra escolarizada, forçaram o processo de escolarização dos grupos sociais mais pobres. Por esse aspecto, estavam subentendidas as razões políticas que nortearam a concepção de leitura como o processo de decodificação de signos, que se resumia a leitura naquela época, e eram subjacentes ao contexto destes períodos, ou seja, à necessidade de escolarização da mão de obra emergente.

Ainda no contexto brasileiro, durante a ditadura militar, como afirma Paulino *et al* (2001, p.17), “[...] os livros considerados subversivos foram queimados como na história de Dom Quixote ou na época do Nazismo na Europa. Soldados do exército invadiam bibliotecas particulares em busca de livros marxistas.”

Por todas as razões explicitadas, não podemos nos esquecer das nossas raízes históricas quando pensamos no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente, no tocante à formação da nossa cultura, pois é possível perceber que, em determinadas épocas e contextos, a leitura e o seu domínio foram instrumentos de subserviência e dominação.

A partir da década de 1980, chegam às escolas brasileiras novas ideias sobre o ensino da língua, que passa a ser organizado em torno da leitura, da produção de textos e da gramática, compreendida como uma prática mais reflexiva das necessidades de uso.

Atualmente o ensino da leitura tem sido abordado sobre concepções bem mais abrangentes, pois, segundo Kleiman (1989, p.17), “[...] a leitura é uma atividade cognitiva por excelência com um caráter multifacetado, multi-dimensionado que envolve percepção,

processamento, memória, inferência, dedução”. É preciso, portanto, que em um processo “complexo” como o ensino da leitura, que requer do leitor aprendiz uma inter-relação entre todos esses aspectos, seja desenvolvido de forma reflexiva e responsável, cabendo a nós, professores, figuras essenciais nesse trabalho, propiciar condições necessárias para a aprendizagem. Sendo assim, é importante destacar os pressupostos e relevância da leitura para os dias atuais.

## 1.2 Pressupostos e relevância da leitura

Ao se abordar os pressupostos e a relevância da leitura, faz-se necessário destacar o trabalho desenvolvido pelo educador brasileiro, Paulo Freire (1981), para quem:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1981, p.4).

Com essa afirmação, esse autor revela o fato de o mundo poder se apresentar para o sujeito e seu contexto de modo diferente do da escolarização. Segundo ele, quanto mais se “codifica” a leitura da realidade, mais aumenta a capacidade de o indivíduo perceber e aprender. E a compreensão dessa realidade acontece por meio da relação com o concreto e com os pares.

A proposta pedagógica defendida por Freire, especialmente para o ensino da leitura, é fundamentada em seu posicionamento predominantemente político. Nessa perspectiva, a leitura tem papel central, pois, por meio dela, se dá o processo de apreensão, compreensão e reflexão crítica do educando, o que influenciaria positivamente também em seu posicionamento como cidadão.

Conforme Freire (1981), a consideração da vivência e do mundo prévio de cada aluno são as “leituras” que trazem consigo, as quais influenciam na constituição de sua formação leitora e na participação ativa da estruturação de seus conhecimentos. A partir dessa interação entre o sujeito, seu mundo e suas ações, Freire esperava que os alunos desenvolvessem a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade.

Portanto, segundo o educador, a leitura de mundo é um processo contínuo que nos acompanha por toda a vida. Com a habilidade de ler o mundo, o leitor aproxima-se do texto tentando decifrar seus códigos e sinais. Para Freire (1981), o ato de ler se deu na sua

experiência existencial, desde a leitura de seu pequeno mundo, na convivência com familiares, até a leitura da “palavra mundo”.

Sob esta perspectiva tão difundida pelo educador, é importante que atentemos para a leitura de mundo dos nossos alunos e suas experiências. Cabe-nos como mediadores nesse processo oportunizar na sala de aula que eles possam, através da prática, reconhecer a leitura de mundo que trazem consigo. É importante destacar que, na proposta do trabalho que desenvolvemos, esperamos que a leitura de mundo de nossos alunos contribua para a compreensão das atividades de ensino que serão trabalhadas.

Há de se ressaltar que a leitura e seu domínio têm, atualmente, uma importância bem diferente do que há alguns anos. Antes, ler era um privilégio de poucos, não era preciso saber ler para se viver em sociedade. Hoje em dia, o fato de não ler tem implicações mais diretas na vida das pessoas. Para se realizar atividades básicas como: pegar um ônibus, ir ao banco, dirigir um carro, ir ao supermercado, procurar um número de telefone, exigem-se a utilização da leitura e o conhecimento de mundo de cada leitor.

Mesmo vivendo cercados pelas exigências do mundo letrado, presenciamos ainda situações adversas que impossibilitam a eficiência do aprendizado da leitura. Sobre isso, Kleiman (1989) afirma:

Todos sabemos, hoje, que o bom leitor é aquele que lê muito, que gosta de ler, e concordaríamos em que o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito. Também sabemos que o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta – ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. (KLEIMAN, 1989, p. 8).

A autora, além de apontar um dos caminhos, em sua opinião, para se chegar a ser um bom leitor, assinala que, se ocorrem fracassos durante o processo, ocorre o desencorajamento e, conseqüentemente o desgosto. Sendo assim, faz-se necessário buscar alternativas para que o ato de ler se torne um processo constante e natural no cotidiano dos alunos e que eles se sintam motivados para aprender.

Vive-se hoje em uma sociedade cada vez mais letrada com a presença de desafios em situações diversas, sendo necessário o uso da competência de leitor, sobretudo para se compreender o mundo ao redor, fazendo parte desse contexto a leitura virtual e o convívio com sua diversidade, não se questionando o fato de a leitura proporcionar ao sujeito tanto sua inserção como sua participação ativa no meio social.

A leitura, nesse contexto, não se constitui em um ato solitário nem em atividades individuais. Assim, o leitor é sempre parte de um grupo social e transportará para esse grupo

elementos de sua leitura. Em contrapartida, a leitura proporcionará vivências oriundas do social, da experiência prévia e individual do mundo e da vida de cada leitor. Sobre isso, Freire (1987, p.69) afirma: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Com essas abordagens, percebemos que a leitura é um dos meios mais importantes para novas aprendizagens, e os benefícios que ela promove em uma sociedade são inúmeros. Inseridos em um contexto de prática social, a leitura promove o resgate da cidadania, o desenvolvimento de um olhar crítico e de competências diversas, a integração social, e a ampliação do vocabulário e de novos horizontes. Nesse contexto, Martins (1994) destaca:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo a medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1994, p.17).

Para Martins (1994), ainda há muito o que superar em relação ao ensino da leitura, pois, apesar dos séculos de civilização, a realidade hoje não é muito diferente. E complementa:

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume a uma decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê*, *como* e *para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida e na sociedade. (MARTINS, 1994, p. 23 grifos da autora).

Portanto, ensinar a ler deve ser uma atividade inclusiva que possibilite ao indivíduo o acesso às diferentes informações, bem como participar de eventos que ampliem sua atuação como cidadão, ou seja, o ensino da leitura deve ser um meio de inserção do aluno em situações diversas da sociedade letrada, o que conseqüentemente colaborará para a construção da sua identidade cidadã. Nessa sentido, os documentos oficiais que direcionam o ensino da leitura têm abordagens pertinentes e bem relevantes, como apresentaremos a seguir.

### 1.3 O dimensionamento da leitura nos documentos parametrizadores do ensino

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa–PCN/ LP (1998), baseados no texto constitucional, propõem uma educação comprometida com a cidadania.

Com essa proposta, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a linguagem e a participação social. Segundo os PCN/LP:

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.(PCN/LP 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, para o ensino da leitura, o documento apresenta algumas abordagens coerentes com o trabalho pretendido. De acordo com os PCN/LP (1998 p. 30): “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto”. O que se verifica, na maioria das vezes, é que o leitor apenas faz uma decodificação de códigos e símbolos. Por esse pressuposto, “[...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência”.

São vários os fatores adversos que contribuem para a ineficiência do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Grande parte das aulas está focada apenas no processo de decodificação de códigos e símbolos, ficando em segundo plano o trabalho de construção de sentidos. Assim, a leitura fluente com o uso de estratégias necessárias para que ela aconteça, não ocorre de fato.

Entre as várias referências importantes a serem consideradas no processo de leitura de textos, previstos nos PCN/LP (1998), destacamos alguns que são essenciais para o desenvolver deste trabalho:

A seleção de textos de acordo com o interesse e necessidade do aluno, a escolha dos procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a característica do gênero e suporte, a confirmação de antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura, a troca de impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, assumindo uma posição crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor, a compreensão da leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (PCN/LP, 1998, p. 55).

Sendo assim, uma prática responsiva deverá envolver e considerar como realmente essenciais, essas propostas de ensino, pois a escolha dos textos, procedimentos e/ou estratégias de leitura, bem como as antecipações, inferências e principalmente “a compreensão da leitura em suas diferentes dimensões”, é de grande importância para um trabalho efetivo com o ensino e aprendizagem da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando o restrito acesso dos alunos a materiais de leitura e o desinteresse pela prática no ambiente familiar se apresentam como adversidades, na escola o aluno tem de ter alguma referência para um modelo de leitor. Portanto, segundo os PCN/LP (1998, p.61): “[...] isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo”. Nesse sentido, as atividades que propomos pretendem destacar essa necessária e importante condição do professor: a de ensinar fazendo.

Ainda como estratégias para a formação de leitores, uma vez que esta prática requer condições favoráveis, além dos recursos materiais, é importante que se faça o uso adequado desses recursos nas aulas de leitura. Algumas condições apresentadas nos PCN/LP são bem relevantes para essa proposta:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros. O professor deve organizar momentos de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro”.(PCN/LP, 1998, p. 66).

Empiricamente, observamos que, em nosso ambiente escolar, há uma discrepância quanto ao uso da biblioteca. O espaço está sendo utilizado, na maior parte do tempo, para acomodar alunos que estão fora da sala de aula, mas sem o propósito maior que deveria ser a leitura. Dispomos de livros literários, alguns almanaques e revistas, mas ainda precisamos instigar em nossa comunidade escolar a redescoberta da função tão singular e importante da biblioteca e o aproveitamento de seu acervo.

Nos PCN/LP (1998), ainda como alternativas para um ensino eficiente, são citadas as leituras denominadas como autônoma, colaborativa, em voz alta pelo professor, programada e de escolha pessoal, e são apresentadas como sugestões didáticas orientadas, especificamente para a formação do leitor. A proposta da leitura colaborativa prevê entre outras práticas:



A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão dos textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir”. (PCN/LP, 1998, p. 72).

Essa sugestão didática da leitura colaborativa, assim como outras elencadas, poderá contribuir significativamente para o desenvolver do trabalho que almejamos, pois apresenta sugestões importantes para a formação de um leitor crítico e participativo.

Ainda na perspectiva dos documentos de parametrização que norteiam o ensino da língua, é imprescindível abordar o Currículo Básico Comum (CBC, de Minas Gerais, 2005) de Língua Portuguesa, no tocante à leitura. Nele, destaca-se como necessário que o aluno:

Reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, os usos e práticas de linguagem (CBC, 2005, p.13).

Ressalta-se, assim, que tanto os conteúdos dos currículos e programas quanto as práticas de ensino estão centradas no desenvolvimento das competências e habilidades de uso e reflexão sobre a língua, devendo “[...] compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemática da escola, como é o caso da leitura e da escrita” (CBC, 2005, p.14).

Após a leitura dos parâmetros e currículos, verificamos que ambos buscam a chave para um ensino efetivo da leitura, e que o ensino deve ser considerado um importante instrumento facilitador de inserção na sociedade, sendo capaz de superar várias desigualdades, através de sugestões e propostas mais inclusivas e democráticas.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentou, recentemente, uma proposta em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BCN), que será submetida à consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação.

Essa novo documento tem como objetivo geral “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica.” (BCN, 2015, p.8), destacando que, para a escola assegurar aos estudantes seus direitos, vários recursos

deverão ser mobilizados, de forma articulada e progressiva, em todas as áreas do conhecimento.

O documento preliminar, que está organizado em áreas específicas do conhecimento, destaca que as práticas de linguagem, foco principal da grande área de Linguagens, deverão partir das mais cotidianas às mais formais e elaboradas, em diversas esferas de comunicação, bem como os conhecimentos advindos destas propiciarão não só constituir-se como sujeito como também agir no mundo social em interações diversas. (BCN, 2015).

O Componente Curricular de LP deverá, segundo o texto, proporcionar aos estudantes experiências que ampliem as possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo. Para isso, os objetivos de aprendizagem foram organizados em eixos. Vale destacar que em relação ao eixo leitura são consideradas algumas dimensões:

- 1) compreensão de textos lidos e reflexões sobre suas finalidades e os contextos em que foram produzidos; 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade, etc.); 3) compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; 4) ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades; 5) reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as presentes vozes presentes nos textos; 6) reflexões relativas às temáticas dos textos. (BCN, 2015, p.39).

Analisando as dimensões da leitura, elencadas pelo documento, pode-se destacar que apresentam uma proposta de ensino consoantes com a perspectiva interacionista. As estratégias de ensino abordadas na segunda dimensão serão apresentadas como o eixo central do ensino que propomos.

Portanto, a leitura compartilhada, o trabalho com gêneros diversos, a interação dos participantes do processo e o uso de estratégias de leitura diferenciadas que constam no BCN (2015) são também alternativas de ensino que constam no plano de ação, apresentado neste trabalho. No BCN, os objetivos de aprendizagem de LP são divididos em práticas de linguagem identificadas como: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas e práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. Estes campos de atuação direcionam para “[...] uma concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos” (BCN, 2015, p.41).

Seguindo esses princípios, percebe-se o destaque do documento para a importância das práticas sociais e o trabalho com a linguagem em sala de aula, ao ressaltar a concepção de

língua como forma de interação. Nesse ponto, também apostamos na teoria do interacionismo sociodiscursivo como aquela que melhor atende uma proposta de ensino de leitura, como descrito na próxima seção.

#### **1.4 O interacionismo sóciodiscursivo**

A partir dos estudos dos PCN/LP (1998), foi possível identificar uma mudança significativa nas propostas para o ensino da língua, que surge então como uma atividade sociointerativa. Alguns filósofos como Vygotsky (1984) e Bakhtin (2006) contribuíram, expressivamente, para esta nova concepção.

Para Vygotsky (1984), as relações sociais têm um papel preponderante no desenvolvimento intelectual das pessoas. Seu pensamento deu origem a uma corrente pedagógica que hoje é denominada de sociointeracionismo, que tem como destaque as experiências no campo educacional.

Segundo o filósofo, as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para sua autonomia, destacando que as interações sociais proporcionadas com parceiros mais experientes, adultos ou companheiros da mesma idade, são muito importantes para a ampliação dos conhecimentos desse indivíduo.

Além disso, na concepção de Vygotsky (1984), o professor tem o papel de orientador nas tarefas que propiciam o desenvolvimento do aluno, sobretudo quando a aprendizagem designa o meio pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros, e que o ponto de partida é a interação com o meio e com os outros sujeitos inseridos nesse contexto. Sendo assim, o trabalho em sala de aula deve priorizar as interações verbais e proporcionar condições para que os alunos se desenvolvam e tornem-se mais autônomos. Esse é um dos objetivos da proposta aqui apresentada.

Uma grande contribuição de Vygotsky foi, também, a partir de como sua abordagem da relação desenvolvimento/aprendizagem propiciou a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o filósofo a ZDP,

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 58).

O filósofo destaca, ainda, que o papel do adulto mais experiente é muito importante no desenvolvimento da criança, pois auxilia na resolução de problemas que ela, de forma autônoma, não consegue solucionar. Nesse ponto, é relevante destacar que, embasadas nessa concepção e como proposta do nosso trabalho, a leitura, neste contexto de aprendizagem, precisa ser ensinada, uma vez que, ainda segundo Vygotsky, o sujeito menos experiente sempre aprende na interação com outros parceiros. E essa colaboração, principalmente entre professor e aluno, pode trazer grandes contribuições para o ensino da leitura.

Fica evidente, na concepção do autor, que a aprendizagem tem uma posição singular no desenvolvimento da mente, sendo imprescindíveis nesse processo a inserção, tanto daquele que aprende quanto daquele que ensina e, acima de tudo, a interação entre eles. A ZDP, ainda como destaca o filósofo Vygotsky (1984, p. 58), “[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento como também daquilo que está em processo de maturação”. Acrescenta: “[...]” o que a criança pode fazer, assistida por alguém hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã.” Sendo assim, fica claro que a contribuição do professor, como adulto mais experiente, poderá fazer a diferença no aprendizado de crianças e adolescentes.

É possível destacar também que as interações, ou seja, as trocas entre os parceiros em sala de aula, segundo Kleiman (2002), deverão ser sempre dialógicas, no sentido amplo do termo, uma vez que há parceria, colaboração e negociação, além do respeito à opinião do outro, sobretudo com a contribuição efetiva do professor, sujeito mais experiente neste contexto. E essa contribuição, essa parceria e colaboração, que poderemos propiciar nesse processo dialógico em sala de aula, poderá trazer resultados mais positivos para a maturidade que esperamos de nossos alunos.

O dialogismo, teoria também muito relevante para este estudo, foi elaborado por Bakhtin. Para ele, o diálogo é constitutivo da linguagem, uma vez que os participantes de uma conversação pressupõem um elo dialógico e se posicionam através da linguagem, num ato de interação que se desenvolve especialmente na esfera social. Segundo Bakhtin (2006),

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN, 2006, p.107, grifos do autor).

Desse modo, na perspectiva bakhtiniana da linguagem, é na relação com o outro, sempre na vida social, que a língua se desenvolve. Portanto, é na interação verbal que as enunciações se materializam, constituindo assim, a realidade fundamental da linguagem.

Pode-se dizer também que interagir com os pares é adquirir conhecimento, “[...] é conhecer mundos diversificados, e é a partir da interação que tudo se agiliza, que há a internalização de um saber construído com o outro”. ( BAKHTIN, 2006, p. 117). É possível, e necessário neste trabalho, relacionarmos esta afirmativa com o contexto da sala de aula, pois professor e aluno são sujeitos dessa dialogicidade, uma vez que as experiências individuais se interagem e se constituem neste ambiente, propiciando situações ricas de aprendizagem.

A partir das vertentes do interacionismo social, propostas por Vygotsky e Bakhtin, começa a se projetar, na década de 1980, a teoria do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), fundada por Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra.

Bronckart (2012) apresenta os pressupostos teóricos do ISD numa posição que se caracteriza como uma corrente da ciência do humano, que tem por finalidade entender, através da linguagem, o desenvolvimento nos aspectos cognitivo e social. “A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2012, p.42).

Ainda segundo o estudioso, o ISD tem como foco, numa conceitualização afinada à corrente teórica interacionista, a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem. Para ele, muito mais que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí a origem do termo.

Ao abordar a linguagem como atividade social, Bronckart (2012) declara que entre os humanos, a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, e destaca o que Habermas (1987) *apud* Bronckart ( 2012), chamou de agir comunicativo.

A teoria da ação comunicativa, segundo Habermas, propõe uma abordagem, através de um modelo explicativo específico das relações humanas. Para Gutierrez e Almeida (2013),

É uma teoria que se fundamenta no conceito de ação, entendida como a capacidade que os sujeitos sociais têm de interagirem intra e entre grupos, perseguindo racionalmente objetivos que podem ser conhecidos pela observação do próprio agente da ação. Habermas vai priorizar, para a compreensão do ser humano em sociedade, as ações de natureza comunicativa. Isto é, as ações referentes à intervenção no diálogo entre os sujeitos. ( GUTIERREZ e ALMEIDA, 2013 p.153).

Sendo assim, percebe-se que o ISD incorpora o conceito do Agir Comunicativo de Habermas (1987), pois essas interações sociais, sobretudo as verbais, regulam e medeiam a cooperação dos indivíduos na sociedade. (BRONCKART, 2012).

É importante destacar que, neste trabalho, a linguagem é o ponto de partida, ou seja, as aulas elaboradas têm a pretensão de serem “atividades de linguagem”. Esperamos, assim, que a cooperação entre os envolvidos no processo contribua para que nossos alunos percebam a importância dessas práticas discursivas e as experiências que a partir delas podemos adquirir.

Para Soares (2008), a contribuição da Linguística Aplicada, que Tucker (1996) *apud* Leffa (2001, p. 5), define como “um meio de ajudar a resolver problemas específicos da sociedade onde a linguagem está envolvida” é significativa para o entendimento de que essa linguagem é socialmente construída. Isso nos leva a uma necessidade de conscientização dos problemas relacionados à linguagem e sua relação com o contexto social.

Ainda segundo a autora, é imprescindível, para o docente em formação, a consciência de que a interação em sala de aula é essencial e pode prover dados que irão nos auxiliar na compreensão do contexto escolar, na busca por maneiras diversas para melhorar as condições de aprendizagem. E ressalta ainda a importância de o professor aprender a produzir materiais que atendam às necessidades de seus alunos. Esta abordagem foi também relevante para a elaboração da proposta do plano de ação que apresentamos neste trabalho.

Portanto, com base nas propostas do ISD e das pesquisas atuais sobre o tema, verifica-se que ambas estão voltadas para a investigação das relações entre práticas de linguagem, atividade e ação, e que o ISD está centrado especialmente na questão das condições de produção dos textos. Isso implica um abandono da noção de “tipo” em favor do “gênero” de texto e de tipo de discurso. Nesse ponto, destaca Bronckart (2012, p. 65): [...] “são os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, e os tipos de discurso entram na composição dos gêneros”.

Fica evidente, com essas abordagens, os pontos em comum entre as propostas de alguns documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, em nosso país, e os pressupostos do ISD. Segundo Machado e Guimarães (2009), a sugestão de se focar o ensino de língua materna nos gêneros textuais é devida ao ISD.

Com os estudos apresentados e as respectivas considerações feitas pelos teóricos que as defendem, é possível afirmar o quanto essas teorias são relevantes e necessárias para qualquer proposta que envolva o ensino-aprendizagem. Entendemos portanto, a partir dessas pesquisas, que é preciso propiciar nas aulas de Língua Portuguesa, situações de interação que

tenham como pressuposto as práticas de linguagem, e assim, criar um ambiente para que o leitor seja um sujeito ativo e participante. Neste ponto, o trabalho com os gêneros, abarcados também nesta proposta, tem muito a contribuir para o desenvolvimento das ações pretendidas. Para tanto, faremos, na próxima seção, algumas considerações sobre gêneros textuais.

### **1.5 Considerações teóricas e relevância dos estudos sobre gênero textual**

São inúmeras as situações de comunicação a que estamos expostos ao longo de nossas vidas, e que nos exigem um comportamento linguístico específico. A linguagem é, portanto, o meio mais preciso e imediato de comunicação, pois permite a alteração do discurso que está pautado nas necessidades do momento.

A partir dessa necessidade de interagir com as pessoas, surgiram os gêneros textuais. Considerando essa perspectiva, neste trabalho será dada prioridade ao estudo de textos a partir da escolha de alguns gêneros, selecionados de acordo com a relevância e indicação para a série, na qual será desenvolvido o plano de intervenção.

Nesse sentido, é importante destacar os pressupostos de Bakhtin (1997), precursor da abordagem de gêneros, que a partir da década de 1970, marcou uma revolução dos estudos linguísticos, que ultrapassaram as fronteiras de seu país. Segundo ele, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal.

Ao afirmar que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados, individuais e únicos, Bakhtin (1997) destaca também que estes enunciados, orais ou escritos, são possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Segundo o autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p.270).

Bakhtin (1997) ainda apresenta uma classificação para os gêneros do discurso: gêneros primários e secundários. Os gêneros primários ou gêneros simples são classificados também como gêneros do cotidiano, como a conversação informal face a face, ou os bilhetes pessoais, informais. Se caracterizam por serem produzidos onde cada esfera da atividade humana se realiza, materializando-se em seu contexto específico. Já os gêneros mais elaborados, como por exemplo, romances, dramas, pesquisas científicas, conferências acadêmicas, entre outros,

são classificados como gêneros secundários e são desenvolvidos em um convívio cultural mais formal. Para o autor, o que determina se o gênero é primário ou secundário são as reais condições de produção deles, dependendo da esfera de comunicação em que estão inseridos.

As ideias e teorias de Bakhtin têm influenciado a pesquisa de muitos autores, desde então, tendo como pressupostos suas concepções de gêneros, entre os quais Schneuwly e Dolz, (2013) e Marcuschi (2009).

Marcuschi (2009) apresenta uma noção de gênero que predispõe um contexto histórico e são caracterizados como formas textuais socialmente situadas, segundo ele,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2009, p.156).

Os gêneros textuais, assim, predeterminam as situações comunicativas que os envolvem, ou seja, estão inseridos e dependem de seus aspectos funcionais, que advêm da necessidade de o sujeito se expressar para uma situação comunicativa específica e visando a um público determinado.

Para Marcuschi (2009), após a invenção da escrita alfabética os gêneros se expandiram, pois, para os povos da cultura essencialmente oral, havia um número limitado de gêneros. Atualmente, com a expansão das novas tecnologias da área da comunicação, surgiram novos gêneros textuais. Assim, segundo o autor, o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet vão propiciando e abrigando novos gêneros, tanto na oralidade quanto na escrita.

Nessa direção, deve-se abordar também a importância do suporte de gêneros. Segundo Marcuschi (2009, p. 174), “ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Para o autor, o suporte de um gênero se materializa como um *locus* físico ou virtual, com forma específica, servindo de apoio de fixação do gênero realizado como texto. Vale ressaltar que, nas abordagens a suportes no plano de intervenção, selecionamos alguns classificados como convencionais por Marcuschi, a destacar: jornais, revistas, livros literários, livros didáticos e internet.

A partir desses pressupostos, é possível afirmar que os gêneros estão comumente presentes em nosso cotidiano e devem, portanto, se fazerem presentes, também, nas aulas de língua materna. Nesse sentido, para se buscar um ensino-aprendizagem de leitura mais eficiente, alguns teóricos apontam para a importância do trabalho com os gêneros na escola,



sobretudo aqueles que possibilitam ao aluno sua inserção em práticas sociais. Para Marcuschi (2002), *apud* Coscarelli (2009):

A ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função. (MARCUSCHI *apud* COSCARELLI, 2009, p. 82).

Com esse propósito, para o desenvolvimento do plano de intervenção, procuramos com a escolha dos gêneros, possibilitar aos alunos identificar e compreender textos não só no ambiente escolar, uma vez que são gêneros que circulam na sociedade e fazem parte de nosso cotidiano. Para fins de intervenção, serão abordados alguns gêneros textuais que foram escolhidos em função das dificuldades de leitura e compreensão demonstradas pelos alunos.

Schneuwly e Dolz (2013) propõem que a aprendizagem dos gêneros na escola seja significativa para o aluno e contribua para um domínio efetivo da língua, procurando viabilizar seu uso também fora do contexto escolar. Com o objetivo de que os alunos dominem diferentes gêneros, os autores defendem a necessidade de que o professor construa com eles caminhos viáveis, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades necessárias, não só para aprender, mas também para utilizar os gêneros textuais trabalhados.

Fica evidente, com as considerações citadas, a relevância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de leitura, pois, além de, nessa abordagem, ficar claro um direcionamento para o professor, constatamos também que o trabalho com os gêneros contribui para que o aluno tenha acesso e familiaridade com a língua em funcionamento.

Os teóricos Schneuwly e Dolz (2013) destacam também a relevância das estratégias de ensino como facilitadoras da aprendizagem dos gêneros. Segundo eles,

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhe correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013, p. 45).

Para que o trabalho com os gêneros e suas diversas situações de comunicação seja efetivo, os autores propõem ainda os agrupamentos dos gêneros, que devem ser apresentados em um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino. Para os autores, não é possível classificar cada gênero de “maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos”, mas sim quais são os protótipos para cada agrupamento Schneuwly e Dolz (2013). Os autores ressaltam que, para o ensino dos gêneros serem realizados e aceitos na escola, é preciso seguir três critérios importantes. Primeiro, devem corresponder às finalidades sociais da comunicação, seja oral, seja escrita. Segundo, que retomem às distinções tipológicas, e por último, que sejam “relativamente homogêneos” no que refere à capacidade de linguagem, implicados nos agrupamentos dos gêneros.

Considerando os critérios elencados, Schneuwly e Dolz (2013) apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros:

**Quadro 1**  
**Aspectos tipológicos**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR  Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR  Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controverso	ARGUMENTAR  Sustentação, refutação e negociação De tomada de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR  Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES  Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: SCHNEUWLY e DOLZ (2013, p.102).

Fica evidente, portanto, a relevância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, pois, além de proporcionarem um direcionamento para o professor, contribuem para que o aluno tenha acesso e familiaridade com a língua em funcionamento, já que todos esses gêneros circulam socialmente.

Vale ressaltar que os PCN/LP (1998) têm uma abordagem bem pertinente direcionando para a necessidade do trabalho com os gêneros. Na proposta, a concepção de texto apresenta um enfoque social e deve ser organizado em torno de um gênero, determinado pelo contexto. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções

comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que as determinam.” (PCN/L/P, 1998, p.21).

Sendo assim, é possível perceber que os PCN/LP estão embasados na concepção de língua como atividade social, apresentada por Bakhtin (1997), e é também base comum da fundamentação sobre gêneros textuais proposto pelo ISD, de Bronckart.

Podemos concluir, após estas abordagens, que especialmente no Ensino Fundamental, faz-se necessário trabalhar com vários gêneros, com ênfase naqueles que circulam na sociedade e com os quais os alunos estão em contato mais direto. Para fins da atividade de intervenção, serão selecionados alguns, buscando consonância com as estratégias de ensino elencadas para o desenvolvimento deste trabalho. Para isso, abordaremos de forma mais específica, as contribuições da leitura pela perspectiva interacionista, sobretudo no ensino dos gêneros.

## **1.6 Pressupostos da perspectiva interacionista e os gêneros textuais**

Como já exposto, presenciamos em nosso meio a ocorrência de diversos gêneros textuais, são textos orais ou escritos que apresentam características intimamente ligadas às práticas sociais. Há que se ressaltar que cada gênero possui uma função, e assim, serão utilizados de acordo o momento propício de interação e suas finalidades sociais.

É evidente que, ao interagirmos com o outro, utilizamos enunciados já existentes na sociedade, por meio dos gêneros que fazem parte de nosso dia a dia, e que são selecionados conforme as necessidades de interação e ajustados conforme o ato interlocutivo dos falantes. Nesse sentido, coadunamos com os pressupostos de Bronckart (2012), para quem os gêneros não são classificados de forma racional, estável e definitiva, mas sim e principalmente, a partir da função comunicativa que exercem durante a interação verbal.

Vygotsky (1984), ao fazer referência ao interacionismo social, afirma que a linguagem é o meio possível de exteriorizar o pensamento e demonstrou, com experimentos, a importância do contato e da interação entre as crianças, tanto para a resolução de problemas prévios quanto para a criação de novos desafios de aprendizagem. Para o psicólogo, a interação tinha grande importância para a aprendizagem. Pode-se afirmar, portanto, que essa vertente sociointeracionista, como defendida por Vygotsky (1984), apresenta como fundamental para a sala de aula, a interação verbal e suas contribuições.

Nesse ponto, ao propor o dialogismo como constitutivo da linguagem Bakhtin (2006) direciona para a ampla abordagem desta afirmativa, uma vez que na concepção interacionista,

a leitura é entendida como um processo de produção, que se dá a partir da relação dialógica entre dois sujeitos – o autor e o leitor. Sendo assim, reafirmamos ser nessa dimensão dialógica, discursiva, que a leitura deve ser experienciada, ou seja, como um processo interativo que dependerá das habilidades do autor, no registro das ideias, e do leitor de perceber o dito e os subentendidos do texto. Dessa forma, a produção de significados do texto, implicará uma relação dinâmica e compartilhada, entre autor e leitor e entre aluno e professor, configurando, nesse contexto, como uma prática ativa, crítica e transformadora.

Ainda nesse contexto, Kleiman (2013) afirma que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto. A leitura silenciosa, isolada, não contribui para o entendimento do texto, mas a partir das conversas, do diálogo entre os participantes sobre os aspectos relevantes, a apropriação das informações são mais bem concretizadas.

Nessa mesma direção, Orlandi (1983), *apud* Dell’Isola (2001, p.35) destaca que a leitura: “[...] é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.” Dell’Isola (2001, p.6) também afirma que “A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto”.

Entende-se, portanto, que a compreensão e o processo de significação do texto são destacados como essenciais no momento da leitura, sendo dependentes diretos da interação. Sendo assim, o interlocutor deve assumir um papel ativo na construção do sentido, já que o autor apenas sinaliza o caminho que deve ser seguido. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2010) afirmam:

**O sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11, grifos das autoras).

Não se deve também desconsiderar as várias funções da leitura. Segundo Antunes (2009, p. 28), é preciso que as atividades de ensino sejam capazes de “ [...] suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura”. Inclui-se, portanto, o trabalho diversificado com os gêneros, inclusive aqueles com os quais os alunos se deparam fora da escola.

Também para Kleiman (2002, p.45), é na “interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que

aquela criança que não entendeu o texto o entenda”. É necessário que o professor tenha consciência que ele precisa propiciar, além de participar, um contexto de aprendizagem através da interação. Cabe ao professor, definir tarefas que sejam viáveis e significativas para o trabalho da leitura, mediante a interação. É importante, também, que o aluno tenha consciência da relevância das tarefas que envolvem esta prática. Nesse ponto, vale destacar que para o trabalho que propomos, as atividades elaboradas serão desenvolvidas em pequenos grupos, com a participação e apoio direto do professor pesquisador. A pretensão é que esse contexto de interação contribua, significativamente, para a aprendizagem.

Na perspectiva interacionista da leitura, Kleiman (2002) também ressalta que o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, ele vai além da recepção automática de conhecimentos. Neste contexto, o leitor se torna um re(criador) de significados dos textos, caracterizando a leitura como interlocução, entre o leitor e o autor, sujeitos sociais inseridos em um processo dinâmico e contínuo. Ao professor, não cabe apenas o papel de mediador entre o autor e o leitor, mas, e sobretudo, de fornecedor de condições para que a interlocução se estabeleça.

Sendo assim, é inquestionável que na prática de leitura interacionista o planejamento de todas as etapas que envolvem esse processo devam ser cuidadosamente organizadas, desde as atribuições dos sujeitos envolvidos, até a escolha dos textos e atividades que nortearão as aulas planejadas.

Posto isso, esperamos que, com práticas de leitura que priorizem a interatividade, do texto o leitor e seus pares, e objetivos de leitura bem definidos, haja um ambiente mais propício à compreensão e produção de sentido do texto, o que, conseqüentemente, poderá contribuir para o melhor desempenho da proficiência leitora dos alunos.

Como já afirmou Kleiman (1989): “O processo de ler é complexo”, devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto. Portanto, para que a escola possa formar bons leitores, será preciso adotar estratégias que atendam às situações emergentes. É importante que os alunos vejam na leitura algo interessante, desafiador e necessário. Não será uma tarefa simples, pois aprender e ter prazer pela leitura requerem esforço e dedicação constantes, tanto de alunos quanto de professores. Contudo, se alcançado plenamente ou satisfatoriamente, dará ao aluno autonomia para prosseguir. Sendo assim, com o objetivo de compreendermos melhor este processo, abordamos a seguir os pressupostos teóricos das estratégias de ensino e aprendizagem da leitura.

## 1.7 Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura

Ensinar a compreender um texto não é uma tarefa simples. Comprovamos essa afirmativa com as dificuldades que enfrentamos no dia a dia das aulas de LP nas escolas públicas brasileiras. Muitos teóricos, no entanto, têm apresentado estudos que podem nos auxiliar neste trabalho. Nesse sentido, Marcuschi (2009) faz uma abordagem pertinente sobre o tema e aborda a complexidade que envolve a leitura. Segundo ele,

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. (MARCUSCHI, 2009, p. 230).

Sabemos que nosso propósito como professores, sobretudo de LP, é buscar alternativas para um trabalho mais efetivo de ensino da leitura. Para isso, é necessário que além do entendimento de todos os processos que envolvem o tema, a consciência de que trata-se de trabalho complexo, mas de grande importância para todos. Dessa forma, devemos ter a consciência de que a leitura precisa ser ensinada.

Tendo como embasamento que a leitura é compreendida como um processo de interação, entre o leitor e o mundo, o leitor e o texto, o leitor e seus pares, deve ser também considerada objeto de eficiência e autonomia dos leitores. Nesse ponto, as estratégias de leitura surgem como alternativas que viabilizarão o desenvolvimento desse trabalho, uma vez que propiciam ao aluno ser o agente do processo, como afirma Kleiman (2002),

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o fio, é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento [...]. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2002, p.151).

Para isso, pensando nas estratégias como facilitadoras da interação, é importante que o professor procure promover a autonomia do aluno na atividade de leitura. Se o professor mantiver um comportamento tradicional e mecanicista, não irá ocorrer a integração tão necessária. Portanto, cabe a ele ensinar o aluno a ler, a desvendar o implícito, a fazer questionamentos sobre o texto, enfim, a participar e construir a interação. Sendo assim,

podemos compreender que estratégias são procedimentos que abrangem objetivos a serem alcançados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação.

Segundo Solé (2009), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Além de incentivar o professor a desenvolver um trabalho efetivo para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo, as estratégias de leitura proporcionam ao aluno compreender e interpretar os textos lidos de forma autônoma. Vale ressaltar que o trabalho com as estratégias de leitura proposto, além do desenvolvimento de atividades que possibilitem a formação de um leitor proficiente, têm o objetivo de que, ao longo da prática, os alunos estejam preparados para a participação em situações sociais diversas, e não somente para aquelas com as quais nos deparamos na sala de aula.

Nesse ponto, para o ensino-aprendizagem da leitura, destacamos a importância das estratégias, pois essa técnica, segundo Solé (1998), ajuda o aluno a utilizar seus conhecimentos, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe. Sobre isso (Solé, 1998, p. 72) afirma: “[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido [...]”. Ela ainda considera que é essencial formar leitores autônomos, capazes de “enfrentar” o texto.

Para se buscar esta autonomia, tão necessária na construção dos sentidos do texto, o leitor proficiente precisa ter objetivos de leitura claros. Conforme Solé (2009), como não se trata de um processo simples, automático e natural, ao contrário, o ensino-aprendizagem da leitura é específico e sistemático, e requer a mobilização de estratégias de compreensão com objetivos diversos, pois exigem uma postura ativa dos sujeitos envolvidos, e que são essenciais, como: levantar conhecimentos prévios, fazer inferências e previsões, identificar dúvidas e outras dificuldades ao longo da leitura, monitorar e avaliar a compreensão, instigar a conversa com outros leitores sobre o texto. Seguindo esse mesmo pressuposto, Koch e Elias (2010) afirmam:

[...] a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem. ( KOCH e ELIAS, 2010, p. 7).



Nessa mesma direção, Cosson (2014) enfatiza a importância das estratégias de leitura, destacando entre elas a técnica, para a qual o professor deve atuar como um andaime, cabendo a ele a função principal de sustentar as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. O autor ainda ressalta:

Outra forma de participação que promove a interação do leitor com o texto é o uso das *estratégias de leitura*. Basicamente, esse uso consiste em levar o leitor, sobretudo do ensino fundamental, a refletir sobre o processo da leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento. (COSSON, 2014, p. 117, grifos do autor).

Sendo assim, fica clara a necessidade de o professor propiciar as condições para que o aluno aprenda a manejar o texto, perceba quando não está conseguindo construir o sentido das informações, e assim, verifique possíveis problemas e busque soluções para resolvê-los.

Cosson (2014, p. 117) ainda apresenta algumas estratégias que podem ser trabalhadas durante a leitura, entre elas destacamos a inferência que, segundo o autor “[...] consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre o que se está lendo. Uma atividade comum de inferência é construir o sentido de uma palavra pelo seu contexto.” O autor postula também que, essas estratégias não devem ser destinadas apenas para explorar os textos, mas sim para promover o envolvimento do leitor com o texto.

Por essa via, Solé (2009) defende que os objetivos dos leitores em relação a um texto são inumeráveis, pois dependem da situação e do momento. Ela cita alguns que considera muito importantes e podem ser trabalhados na escola,

Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que aprendeu. (SOLÉ, 2009, p. 93).

A autora sugere uma série de procedimentos que podem ser adotados pelo professor; “antes”, “durante” e “depois” da leitura, para estimular o desenvolvimento das estratégias. Para ela, é preciso: “levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequadas.” (SOLÉ, 2009, p. 100).

Pode-se afirmar, portanto, que a leitura envolve o uso de estratégias que conduzem o leitor à construção do sentido do texto, destacando como importantes recursos que podem ser

utilizados pelo leitor, como a autorregulação e a autoavaliação. É importante destacar que esses processos precisam ser ensinados; daí a relevância do trabalho do professor.

Borba (2005) classifica as estratégias em cognitivas e metacognitivas. Segundo a autora, as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente. Já as metacognitivas são realizadas com alguns objetivos em mente, sobre os quais temos controle consciente, quando sabemos dizer e explicar nossa ação. A autora ressalta a preditibilidade como estratégia de ensino da leitura,

A preditibilidade é uma estratégia classificada como metacognitiva, pois ao encontrar dificuldade num texto o leitor vai acessar seu conhecimento prévio e fazer uma aposta a respeito do que está no texto, de forma a decifrar a mensagem ali contida. (BORBA, 2005 p. 6).

Essas ideias são reforçadas pelos cognitivistas (ou construtivistas), Goodman (1967) e Smith (1978) *apud* Kato (1999), quando definem a predição, uma estratégia de leitura, para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados do leitor, durante o processo de ler. Kato (1999) destaca que, para os autores,

A estratégia de predição, ou adivinhação, é fundamental numa leitura significativa, e ela ocorre, segundo eles, porque a leitura não envolve apenas o input visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor. É esta interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória do leitor que lhe possibilita antever, ou predizer, o que ele irá encontrar no texto. (KATO, 1999, p.80).

Ao analisar as abordagens referentes às estratégias, percebemos que os autores são coerentes em afirmar que o leitor proficiente deve recorrer a vários procedimentos para se alcançar os objetivos de leitura.

Os objetivos devem ser regulados pela intenção com que lemos um texto. Kock e Elias (2010) delimitam alguns desses objetivos e seus respectivos gêneros. Segundo elas, há textos que lemos para nos manter informados (jornais, revistas), para realizar trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, livros, periódicos científicos), quando a leitura é realizada por prazer (poemas, contos, romances), para consultar informações (dicionários, catálogos), aqueles que lemos por necessidade (manuais, bulas), e os que “caem em nossas mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas).” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 19). Sendo assim, fica claro que são os objetivos de leitura que irão direcionar o modo que se ler.

Brandão (2006) e Kato (1999) citam alguns objetivos, seguidos das estratégias consideradas essenciais na atividade de leitura, sintetizadas no quadro que se segue:

### **Quadro 2** **Objetivos e estratégias para o ensino de leitura**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
Traçar objetivos para a leitura	A determinação de um objetivo de leitura, quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno, é extremamente importante para definirmos o plano como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura. (BRANDÃO, 2006, p. 65).
Selecionar Informações do texto	O leitor deve focar sua atenção nas informações percebidas como úteis em função do atendimento dos objetivos ou necessidades estabelecidos para aquela determinada leitura. (BRANDÃO, 2006, p. 65).
Ativar conhecimentos prévios	Durante a atividade de leitura, o leitor deve utilizar seus conhecimentos prévios, estabelecendo, continuamente, relações entre tais conhecimentos e o que lê. (BRANDÃO, 2006, p. 65).
Antecipar sentidos do texto	As ideias, crenças, conhecimentos e experiências, que fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor, irão embasar a geração de hipóteses (antecipações) pessoais, que lhe permitirão a construção de conexões entre o que lê e as suas expectativas.
Elaborar inferência	Ao buscar compreender um texto, utilizamos uma estratégia inferencial, vamos preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas e construindo novas proposições.
Avaliar e controlar a compreensão do texto	O leitor no transcorrer do processo de leitura, deve, continuamente, refletir sobre o que lê. Isso significa que ao antecipar como o texto irá prosseguir, deve buscar comprovar ou refutar suas suposições iniciais, modificando-as, descartando-as, ou construindo novas, à medida que vai lendo. (BRANDÃO, 2006, p. 65)
Fazer previsões	Ao recorrer às pistas deixadas pelo autor e ao conhecimento armazenado na memória, o leitor poderá antever ou prever o que encontrará no texto. O leitor deverá ler buscando o significado, sem se preocupar com a decodificação das palavras.

Fonte: Elaboração própria com base em (BRANDÃO, 2006, e KATO, 1999)

Kleiman (2013) também destaca a importância da utilização do conhecimento prévio para a compreensão de um texto, pois, sendo a leitura considerada um processo interativo, o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si. Segundo ela:

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Portanto fica evidente que, a partir da compreensão, objeto de estudo do ensino e aprendizagem da leitura, os sujeitos envolvidos tornem-se plenamente ativos, e se constituam dialogicamente, passando a se construir a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e podendo recorrer a eles, sempre que for necessário, até o entendimento do texto.

Com o conhecimento dessas estratégias, é necessário que planejemos nossas aulas de leitura, colocando-as em ação, sempre de forma diversificada, e oferecendo oportunidades para que os alunos tenham acesso a diferentes textos e seus respectivos propósitos de leitura.

Baseados, especialmente, nas considerações de Kleiman (2013) e Solé (2009) sobre o tema, desenvolvemos algumas atividades com o propósito de intervir nas dificuldades apresentadas por nossos alunos.

Seguem alguns gêneros e estratégias de leitura, selecionados para o desenvolvimento deste trabalho.

### 1.7.1 Os gêneros e suas estratégias interacionais no ensino-aprendizagem da leitura

De posse destes conhecimentos, faz-se necessário eleger alguns gêneros e as estratégias de ensino pertinentes a eles. A pretensão é apresentar as estratégias que melhor se adequam ao ensino da leitura do gênero apresentado, considerando também a relevância dos gêneros para a série eleita para o desenvolvimento do plano de ação.

Há que se ressaltar que recorremos a várias estratégias para a leitura e construção do sentido do texto, contudo, consideramos umas que são mais apropriadas e evidentes para os gêneros que selecionamos. E a partir delas, as ações foram estruturadas de forma mais específicas, como explicitado no quadro 3.

**Quadro 3**  
**Os gêneros e as estratégias**

<b>GÊNEROS</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>
1-Artigo de divulgação científica	Selecionar informações no texto
2-Charge	Ativar os conhecimentos prévios
3-Lenda chinesa	Fazer previsões
4-Conto	Elaborar inferências
5- Gráficos/ tabelas	Avaliar e controlar a compreensão
6- Texto de opinião	Traçar objetivos de leitura

Fonte: Elaboração própria

No quadro citado, fazemos referências a alguns gêneros e destacamos também as estratégias que subsidiaram a leitura deles. Contudo, é necessário destacar que, durante o desenvolvimento das atividades com os gêneros textuais propostos, várias foram as estratégias trabalhadas e conseqüentemente utilizadas pelos leitores durante o processo de leitura e compreensão desses gêneros. Como já afirmou Kleiman (2013), os aspectos que constituem a leitura são inúmeros e diversificados, sendo múltiplos os processos cognitivos utilizados pelo leitor para construir o sentido de um texto. Portanto, para este trabalho, elencamos apenas algumas com o propósito de destacar aquelas que consideramos mais relevantes para a seleção dos gêneros.

Não se pretende, também, com essa seleção, esgotar nem delimitar a abordagem dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, pois os gêneros são numerosos e diversificados, o que inviabiliza o levantamento e classificação de todos eles. O que se pretende, portanto, é o desenvolvimento do trabalho de ensino da leitura de forma interacionista, com as estratégias citadas, partindo dos gêneros textuais selecionados.

Sobre isso, nos PCN (1998), já era evidente a consideração de um número quase ilimitado de gêneros, que dependem para existir, das variações da época, das culturas e das finalidades sociais. De acordo o documento:

[...] é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998, p. 24).

Desse modo, a escolha dos gêneros teve o propósito de se desenvolver um trabalho que, além de propiciar um ensino mais efetivo das estratégias de leitura, contribua também com a inserção social do aluno, em situações específicas de práticas de linguagem.

Em síntese, é possível afirmar que as abordagens teóricas que fundamentaram o trabalho estão estruturadas nos três temas que consideramos relevantes e essenciais para um ensino eficiente da leitura, a saber: o interacionismo sociodiscursivo, os gêneros textuais e estratégias de leitura. Considerou-se que essas teorias contribuíram, de forma significativa, para o embasamento das atividades planejadas e desenvolvidas.

Com o propósito de destacar os estudos aqui abordados, e também para dimensionar o plano de ação que será apresentado, foi elaborado um quadro teórico com o resumo das principais teorias que o fundamentam.

**Quadro 4**  
**Síntese dos principais autores, teorias e contribuições que fundamentaram o trabalho de intervenção**

<b>AUTORES</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES SOBRE O TEMA</b>	<b>RELEVÂNCIA</b>
<b>O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b>		
Vygotsky (1984)	Seu pensamento deu origem a uma corrente pedagógica que hoje é denominada de sociointeracionismo. Para o filósofo, as relações sociais contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual das pessoas.	As atividades que serão desenvolvidas terão como pressuposto maior as interações sociais e suas contribuições para o desenvolvimento intelectual dos alunos.
Bakhtin (2006)	Segundo Bakhtin, interagir com os pares é adquirir conhecimento, “é conhecer mundos diversificados, e é a partir da interação que tudo se agiliza, que há a internalização de um saber construído com o outro.”	Apresentamos na intervenção ações com atividades em grupos, que têm também como objetivo, propiciar a construção de conhecimentos.
Bronckart (2012)	Os estudos de Bronckart e de um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra deram origem a teoria do interacionismo sociodiscursivo. Para o autor, muito mais que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí a origem do termo. Segundo Bronckart, o ISD tem como foco, numa conceitualização afinada à corrente teórica interacionista, a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem.	Essas ações de linguagem, essenciais para o ISD, nortearão toda a nossa proposta de ensino.
<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>		
Bakhtin (1997)	Bakhtin foi o precursor da abordagem de gêneros. Segundo ele, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal.	É preciso que nas aulas de LP, os alunos reconheçam os gêneros e compreendam também sua importância e as especificidades que os caracterizam.
Marcuschi (2009)	Para Marcuschi, os gêneros textuais predeterminam as situações comunicativas que os envolvem, ou seja, dependem de seus aspectos funcionais, que advêm da necessidade de o sujeito se expressar para uma situação comunicativa específica, visando a um público determinado.	A seleção dos gêneros, que serão trabalhados no plano de intervenção, procura atender, em seus aspectos funcionais, o público-alvo da pesquisa, que são os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
Schneuwly e Dolz (2013)	Os autores propõem que a aprendizagem dos gêneros na escola, seja significativa para o aluno e contribua para um domínio efetivo da língua. E defendem que é necessário que o professor construa com seus alunos, caminhos viáveis para conduzi-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e utilizar os gêneros textuais trabalhados.	Consideramos essencial que o ensino da leitura deva estar consoante com os propósitos comunicativos dos gêneros textuais.
<b>AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>		
Kleiman (2002)	Kleiman defende a importância do ensino da leitura, e destaca que as estratégias devem ser facilitadoras da interação, necessária à aprendizagem. Para a autora, é importante que o professor promova a autonomia do aluno na atividade de leitura.	Procuramos nesta proposta, trabalhar as estratégias com o objetivo de promover a autonomia dos nossos alunos leitores.
Solé (2009)	Segundo Solé, as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Além de incentivar o professor a desenvolver um trabalho efetivo para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo, as	Ao propor as estratégias para o ensino da leitura, buscamos, na organização das atividades que desenvolvemos, promover as “ferramentas necessárias” para a formação e independência do

	estratégias de leitura proporcionam ao aluno compreender e interpretar os textos lidos de forma autônoma.	aluno leitor.
Koch e Elias (2010)	Para as autoras, durante a leitura, o leitor deve mobilizar uma série de estratégias, com o propósito de participar ativamente da construção do sentido do texto.	E para que o aluno leitor conheça e se conscientize da importância dessas estratégias para a construção do sentido do texto, é necessário que o professor proporcione essa aprendizagem nas aulas de leitura. Daí a relevância da proposta que apresentamos.

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados.

Há que se ressaltar que outros autores têm teorias importantes que também embasaram nossa fundamentação. Contudo, achamos viável eleger alguns que, mais diretamente, contribuíram para a elaboração das propostas de atividades que apresentamos na intervenção.

No próximo capítulo, além da descrição do contexto e dos sujeitos da pesquisa, abordamos a metodologia e as técnicas de coleta dos dados que subsidiaram este trabalho. Serão também apresentados os dados de diagnóstico e sua análise.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 Sobre o contexto e sujeitos da pesquisa

A escola eleita como campo da pesquisa foi a Escola Estadual Monsenhor Gustavo. Ela situa-se no bairro Santo Inácio, região periférica de Montes Claros, cidade localizada no Norte de Minas Gerais. Considerada a sexta maior do estado, Montes Claros é o centro de desenvolvimento das cidades do Norte, pois exerce notória influência sobre os demais municípios da região, em virtude de sua importância como centro urbano comercial e de prestação de serviços, além de parque industrial.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014, sua população estimada era de 390.212 habitantes distribuídos nos 3.582 km que totalizam a área do município.

**Figura 1**  
**Localização do município de Montes Claros em relação aos municípios circunvizinhos**



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.  
Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 30 de maio. 2015.



Além de centro universitário, com instituições públicas e privadas de ensino superior, com cursos de graduação e pós-graduação, o município oferece vagas em escolas públicas municipais e estaduais, da pré-escola ao ensino médio.

De acordo com os dados do Censo de 2010, a taxa de analfabetismo na maior cidade do Norte de Minas caiu de 9,9% em 2000 para 6,3% em 2010, o que equivale a uma redução de quase 40%. Entretanto, apesar de os índices terem melhorado nos últimos anos, os problemas educacionais vivenciados nas escolas ainda são recorrentes e precisam de intervenções imediatas, num trabalho conjunto entre secretarias de educação, instituições de ensino e comunidade escolar.

O bairro Santo Inácio, onde se situa a escola, é um dos bairros mais carentes da cidade, apesar de possuir mais de 60 anos de existência. Com infraestrutura precária, o bairro não dispõe de posto policial, nem posto de saúde que atenda aos moradores no bairro, além de ruas sem asfalto e pouco iluminadas, o que agrava a insegurança dos moradores que vivenciam altos índices de violência, com constantes registros policiais de assaltos, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, entre outros.

A escola atende a uma clientela de baixo poder aquisitivo, e a maioria dos membros das famílias dos alunos tem pouca ou nenhuma escolaridade, alguns são analfabetos e poucos concluíram o ensino fundamental e médio. Muitas famílias dependem de programas do governo, como a bolsa escola, para se manterem.

Algumas famílias são mantidas e assistidas pelos avós, pois em muitas delas, os pais estão ausentes ou as abandonaram. Percebemos, pela convivência de quase 15 anos de trabalho na escola, que a família não é muito presente na vida escolar dos filhos. Além de outros pontos adversos, a frequência às reuniões, para se tratar do desempenho dos alunos, tem quase sempre presença pouco significativa.

Estruturalmente a escola possui 14 salas de aula, banheiros masculinos e femininos, secretaria, setor pessoal, diretoria, cantina, sala de professores, sala de atendimento pedagógico, pátio coberto, almoxarifado e uma biblioteca. Porém, os espaços são precários e reduzidos. A escola ganhou recentemente uma ampla quadra poliesportiva coberta.

**Figura 2****Foto da fachada da Escola Estadual Monsenhor Gustavo**

Fonte: arquivo pessoal

O acervo bibliotecário dispõe de 1800 livros literários, cerca de 500 exemplares de revistas, da área das ciências humanas e biológicas, livros didáticos para reposição, poucos exemplares de cada disciplina, e cerca de 100 livros teóricos destinados ao professor, além de alguns dicionários de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A bibliotecária, professora efetiva em ajustamento funcional, atende aos alunos do turno matutino, realizando empréstimos frequentes. Com o controle da carteirinha confeccionada pela bibliotecária, os alunos podem levar os livros para casa e renovar o empréstimo, se necessário.

São ofertadas vagas no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, turma de Tempo Integral (Fundamental I), Ensino Médio Regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos três turnos; matutino, vespertino e noturno, tendo este último poucas turmas em funcionamento.

Atualmente, atende a 866 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando com 50 professores, dos quais apenas 20 são efetivos. Destes, apenas 18 professores têm pós-graduação *lato sensu* e um professor cursando o Mestrado Profissional em Letras.

De um total de 525 alunos que cursam o Ensino Fundamental, 293 cursam do 6º ao 9º ano. Desse total, a amostra que constitui os sujeitos da pesquisa são 37 alunos do oitavo ano da educação básica, Ensino Fundamental, sendo 20 do sexo masculino e 17 do sexo

feminino. A escolha da turma deve-se principalmente pelas dificuldades de leitura já percebidas empiricamente. É importante destacar que os dados da turma são do ano de 2015, em 2016 poderá haver algumas alterações.

A sala de aula, objeto da observação proposta, em seus aspectos estruturais, é relativamente pequena, com mobiliário um pouco gasto, quadro negro e janelas amplas na lateral, com pouco espaço para circulação entre as carteiras. Essa estrutura é padrão na escola, ou seja, todas as salas de aula têm o mesmo formato.

A turma, escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, é bem diversificada, desde a faixa etária, com alunos de idades compatíveis para a série, até alunos em defasagem escolar. A escolha dessa amostra deveu-se ao fato de que a maioria dos alunos da sala demonstra pouco interesse pelos estudos, e poucos fazem as atividades extraclasse que são direcionadas pelos professores, e, em decorrência disso, os resultados do ensino que até então desenvolvemos não têm obtido índices satisfatórios de aprendizagem.

## **2.2 Método e Metodologia**

Com referência ao método de investigação, foi eleito o etnográfico que prevê o estudo *in loco* da rotina da sala de aula. Já a metodologia foi a qualitativa, que tem como foco a experiência vivenciada pelos sujeitos.

Quanto à técnica de coleta dos dados para demonstração da dificuldade de leitura dos alunos da escola, empreendeu-se uma análise de documentos. Para demonstração do perfil leitor e das habilidades de leitura dos sujeitos da pesquisa, foram aplicados um questionário e um teste de leitura compreensiva e interpretativa de gêneros diversos.

Foi também elaborado e desenvolvido um plano de ação, conforme prevê o ProfLetras, nos moldes da “pesquisa ação participante”.

A opção pelo método etnográfico se deu com a finalidade de cumprir o propósito de entender o cotidiano escolar em que estamos inseridos, de forma a desvelar a prática, o que proporcionou uma melhor compreensão não só do nível de conhecimentos e das necessidades dos educandos, mas dos anseios deles, o que permitiu também a definição de ações, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento da prática e a conseqüente melhora da proficiência leitora dos alunos pesquisados.

Com referência ao método etnográfico, é possível afirmar, segundo Mattos (2001),

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. (MATTOS, 2001,p.1).

Portanto, para o estudo do contexto da sala de aula, a etnografia foi importante, pois propiciou a observação cotidiana e a prática participante do professor pesquisador nos momentos de intervenção, o que contribuiu para a coleta dos dados sobre a proficiência leitora dos alunos, não só antes, mas principalmente durante o desenvolvimento do plano de ação.

Quanto à metodologia qualitativa, foi eleita por ter como foco a interpretação do mundo real, já que a tarefa do pesquisador qualitativo é a de pesquisar a experiência vivenciada pelos seres humanos.

Na busca pela construção da realidade da sala de aula, no tocante ao desempenho de leitura dos alunos, considerou-se a pesquisa qualitativa adequada, haja vista que ela proporciona o acompanhamento da realidade dos participantes, abordando o universo de crenças e valores, imbricados nas relações humanas. Para Godoy (1995), nesse contexto, o processo é o foco principal da abordagem, pois a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, mas sim a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, que se manifestam devido ao contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Cassel e Symon, (1994), *apud* (Dalfovo et al, 2008, p.11) destacam algumas de suas características relevantes, entre elas a de que “[...] a interação entre pesquisador e pesquisados é fundamental, razão pela qual se exige do pesquisador diversos aperfeiçoamentos, principalmente em técnicas comunicacionais.” Assim sendo, no decorrer do desenvolvimento do plano de intervenção, foi possível acompanhar e participar ativamente das ações, o que também possibilitou coletar os dados no contexto da concepção dos fenômenos.

Nesse sentido, foi dada ênfase à descrição dos aspectos qualitativos apresentados pelos alunos, não só quanto aos dados obtidos via escrita, mas também quanto às reações observadas durante as práticas desenvolvidas.

### 2.3 Técnicas de coleta de dados

Como já explicitado, para caracterizar a proficiência leitora dos alunos da escola, foi feita uma pesquisa documental. Ressalta-se que os alunos das escolas públicas brasileiras são anualmente avaliados por alguns órgãos governamentais. No estado de Minas Gerais, por exemplo, O SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) disponibiliza às escolas um material, previamente elaborado, para ser aplicado aos alunos. As questões cobram algumas habilidades, tendo como pressupostos descritores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. São enviados também para as escolas os resultados desses testes, com os dados da escola, cidade e região. Sendo assim, consideramos importante apresentar esses dados e analisar os resultados da escola, campo da pesquisa. Para tanto, foi eleita a pesquisa documental como um instrumento para verificar se estão ou não consolidadas as habilidades de leitura dos alunos da escola. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) destacam ser bem relevante o uso de documentos em investigações educacionais.

Levou-se em consideração também que, para Gil (1999, p. 51), a pesquisa documental pode “[...] valer-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Nesse caso, foram analisados alguns resultados já apresentados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE), porém, com uma abordagem mais específica aos propósitos deste trabalho.

Sendo assim, com vistas a identificar e explicitar as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos da escola pesquisada, procedeu-se a análise dos resultados do SIMAVE, avaliações sistêmicas disponíveis nos arquivos da escola. Vale salientar que são avaliações aplicadas aos alunos da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, que fazem parte do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Essas avaliações têm como principal objetivo acompanhar o nível de leitura dos alunos da rede pública.

No contexto dessa investigação, foram descritos os dados e o nível de proficiência obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental do 5º ao 9º anos.

Consideramos importante evidenciar os resultados gerais da escola porque eles retratam a eficiência ou não da metodologia de leitura que vem sendo desenvolvida e servirão de parâmetro para avaliação da possível melhoria da proficiência leitora apresentada ao final da intervenção.

Nesse sentido, tal levantamento de dados pode ser caracterizado como uma análise documental, pois está relacionada não só à natureza e aos objetivos da pesquisa, como também às condições estruturais que dispomos para responder às questões da investigação e do objeto de estudo. Segundo Silva *et al* (2009), o método de pesquisa documental é aquele em que se busca aproximar da realidade social e compreendê-la de forma indireta, por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. Para Silva *et al* (2009),

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. [...] pois não só os documentos escolhidos mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa nem só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora as conclusões e as comunica. (SILVA *et al*, 2009, p.457).

Sendo assim, a pesquisa documental pode indicar um caráter inovador, uma vez que permite ao pesquisador a busca por novos enfoques, a partir do uso da imaginação e da criatividade, com novas interpretações ou interpretações complementares das informações. Portanto, a escolha dessa técnica de evidência de dados deveu-se ao fato de que eles poderão ser utilizados como parâmetros para avaliar os resultados após o desenvolvimento do Plano de Intervenção.

Com vistas a caracterizar o perfil leitor e a proficiência leitora dos alunos sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica de interrogação, via questionário, que, segundo Gil (2002, p.115), trata-se de “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, e constitui, ainda de acordo com o teórico, “um meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir o treinamento de pessoal e garantir o anonimato.” Nesse sentido, esse instrumento foi importante para que os alunos pudessem responder, de forma espontânea e franca, sobre o tema: opiniões, crenças e atitudes sobre leitura.

Por último, foi aplicado um teste, de questões do banco de dados do SIMAVE, com gêneros textuais específicos, para averiguar se os alunos reconhecem o propósito comunicativo desses gêneros selecionados e se compreendem as informações neles contidas.

Assim, com o objetivo não só de demonstrar o desempenho geral em leitura dos alunos da escola pesquisada, mas também de apresentar as características dos sujeitos da pesquisa no que concerne ao perfil leitor e às dificuldades de leitura, apresentamos a seguir um quadro resumitivo das ações aplicadas, cujo propósito era diagnosticar essas dificuldades.

**Quadro 5**  
**Síntese detalhada das ações diagnósticas**

<b>ESCOLA: Escola Estadual Monsenhor Gustavo</b>					
<b>TURMA: 9º ano do Ensino Fundamental</b>					
<b>OBJETIVOS:</b> apresentar um diagnóstico da proficiência leitora dos alunos da escola e traçar o perfil leitor e as habilidades de leitura compreensiva e interpretativa da turma selecionada para o desenvolvimento da intervenção.					
<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Desenvolvimento das ações</b>	<b>h/a</b>	<b>Envolvidos</b>
1-Análise documental dos resultados da escola	Apresentar um diagnóstico da proficiência leitora dos alunos.	Dados dos arquivos da escola.	Levantamento, registro e análise de dados em avaliações sistêmicas.	10	Professor pesquisador e setor pedagógico da escola
2- Aplicação de questionário	Caracterizar o perfil leitor dos alunos, selecionados para a pesquisa.	Cópias xerografadas lápis e caneta.	Aplicação de questionário seguida da descrição e análise das respostas. Apêndice A.	10	Professor pesquisador e alunos do 9º ano
3- Aplicação de teste de leitura de gêneros textuais	Verificar se estão consolidadas as habilidades de leitura compreensiva e interpretativa dos alunos da turma.	Cópias xerografadas lápis e caneta.	Aplicação, descrição e análise dos resultados de um teste de leitura, com questões de compreensão e interpretação. Anexo B.	12	Professor pesquisador e alunos do 9º ano

Fonte: elaboração própria

De posse dos dados que justificam as dificuldades de leitura dos sujeitos pesquisados, foi elaborado e desenvolvido em sala de aula um plano nos moldes da pesquisa-ação. O entendimento foi a associação do fazer pedagógico com a prática da pesquisa proporciona tanto o aperfeiçoamento profissional quanto uma atuação compreensiva e consciente. Sobre o trabalho cooperativo, nesse formato, THIOLENT (1985) *apud* (Gil, 2002, p. 55), afirma que a pesquisa-ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT 1985, *apud* GIL, 2002, p. 55).

Nesse sentido, a pesquisa-ação foi relevante para o desenvolvimento desse trabalho interventivo, que esteve focado na realidade vivenciada pela pesquisadora e proporcionou uma cooperação entre esta e os alunos.

Vale destacar que, durante o desenvolvimento do plano de ação, a coleta dos dados foi por meio da observação direta, intensiva e participante, considerada como apropriada para

o trabalho em questão, já que prevê que os investigadores estarão imersos no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento deles, suas próprias situações, e como constroem a realidade em que atuam.

A finalidade foi analisar e descrever as contribuições do ensino da leitura pela perspectiva interacionista, por meio de estratégias diversificadas. A partir de dados explicativos e da utilização dos sentidos para a percepção dos fatos, o interesse principal do pesquisador foi interagir com os sujeitos, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida, colocando-se no lugar dos alunos observados, tentando entendê-los.

Sobre isso MINAYO( 2004), *apud* Queiroz *et al* (2007), afirma,

A observação participante é definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo, modificando e sendo modificado por este. (MINAYO, 2004, *apud* QUEIROZ *et al*, 2007, p. 280).

Nesse contexto, a observação participante se insere em uma relação direta, frequente e prolongada do investigador e os sujeitos observados, sendo o próprio investigador o instrumento da pesquisa. Conforme considerações de Correia (2009), a observação constitui uma técnica de investigação que se complementa com a entrevista semiestruturada ou livre e também com outras técnicas, como a análise documental e o questionário, por exemplo.

Vale salientar que a observação também foi reflexiva, pois o pesquisador se envolveu de forma pessoal e direta com o fenômeno em compreensão e no desenvolvimento das ações, o que contribuiu para que a intervenção acontecesse naturalmente, cabendo ao pesquisador apresentar propostas de soluções para o contexto da realidade observada.

A observação participante, já destacada como relevante para esta pesquisa, proporciona ao investigador um contato, constante e direto, com os sujeitos investigados, o que torna o pesquisador, segundo Gil (1999), também um membro do grupo. Nesse sentido, essa técnica promoveu a interação necessária entre professor e alunos, alunos/alunos, leitor/texto/autor. Assim, foram propiciadas as condições para a compreensão das ações e reações dos atores sociais envolvidos no processo.

Ao final das aulas em que foram desenvolvidas as atividades de leitura, conforme o plano de ação, foi elaborado e aplicado um teste, com o propósito de possibilitar a descrição da prática de leitura de gêneros textuais, embasada na teoria interacionista, por meio de estratégias de leitura, como recurso para a melhoria da proficiência leitora, alcançando, assim,



o objetivo geral e também de forma a possibilitar responder à pergunta proposta para a pesquisa.

Vale salientar que os sujeitos da pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Livre Consentimento, anuindo ao propósito de participação na pesquisa, muito embora não tenha sido divulgado nomes ou identificação pessoal de qualquer natureza. A referência foi sempre à turma e aos participantes, identificados apenas como informantes.

Na sequência, são apresentados os resultados da investigação diagnóstica.

## **2.4 Apresentação dos dados das análises diagnósticas**

Conforme já esclarecido, pretendemos com os dados que serão apresentados, fazer não só um breve diagnóstico da proficiência leitora da escola selecionada para a pesquisa, como também, apresentar o perfil leitor da turma escolhida para o desenvolvimento do plano de intervenção, verificando, através de um teste, se estão consolidadas ou não as habilidades de leitura compreensiva e interpretativa dessa turma.

Assim, evidenciaremos a seguir, com uma breve análise, os resultados da proficiência dos alunos do EF da Escola Estadual Monsenhor Gustavo, no que concerne às habilidades de leitura. Este estudo tem como objetivo apresentar a real situação da competência leitora dos alunos da escola.

### **2.4.1 Dados da pesquisa documental**

Sabe-se que o SIMAVE, instituído pela Resolução SEE/MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais) nº14 de 03 de fevereiro de 2000, tem o objetivo de coletar dados sobre as condições da educação no estado. (MINAS GERAIS, 2009). Segundo a Secretária de Educação: “ [...] trata-se de um sistema pioneiro desenvolvido para avaliar a rede Estadual de Educação Básica e a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas”. (EVARISTO, 2015, p.3).

Inseridos neste sistema de avaliação estão os programas: PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) e o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que anualmente são desenvolvidos nas escolas públicas do estado e serão, neste trabalho, relevantes para o levantamento de dados da proficiência leitora dos alunos da escola, sujeito da pesquisa.

Após a aplicação das avaliações destes programas, especificamente do PROEB aqui destacado, são disponibilizados aos gestores, equipe pedagógica e professores de cada instituição, uma Revista Pedagógica com os resultados das escolas. O objetivo é que a equipe escolar, de posse destes resultados, analise as habilidades já desenvolvidas pelos alunos e quais merecem mais atenção. Ainda neste contexto, o documento destaca como importante,

Efetuada a revisão das metodologias de ensino, torna-se relevante pensar em intervenções pedagógicas mais ou menos abrangentes. Algumas podem ser pontuais, direcionadas a casos individualizados; outras podem ter um caráter sistêmico, abrangendo turmas ou até mesmo a escola em si. O que importa, aí, é detectar as questões levantadas pelos resultados da avaliação externa e averiguar como podem ser solucionadas, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (REVISTA DO SIMAVE, 2015, p.11).

Sendo assim, com o propósito de analisar os resultados da Escola Monsenhor Gustavo, para posteriormente desenvolver o plano de intervenção, serão apresentados os resultados do PROEB/ 2014, do 5º e 9º anos. Esses são os anos específicos avaliados pelo sistema, mas que servem como parâmetro para demonstração dos resultados gerais da escola.

Para padronização dos itens avaliados, foram instituídas pelo programa, as Matrizes de Referência. Nelas, constam as habilidades a serem avaliadas por meio dos testes de proficiência, previamente estabelecidos para cada ano escolar, que são assim identificadas:

**Tópico:** agrupa por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores. **Descritores:** associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item. **Item:** questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência. (REVISTA DO PEDAGÓGICA, 2015, p. 16).

Os resultados dos testes são descritos em uma Escala de Proficiência que, de acordo a Revista do Simave (2015, p. 20): “[...] foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar.” Na escala de proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, do mais baixo ao mais alto, variando de 0 a 500 pontos. A proposta é que os resultados divulgados possam ser analisados pelos profissionais da escola com segurança. Vale destacar que os dados são apresentados por Padrões de Desempenho, assim classificados,

[...] são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo PROEB. Esses cortes dão origem a três Padrões de Desempenho – Baixo, Intermediário e Recomendado, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. ( REVISTA PEDAGÓGICA, 2015, p. 36).

Tendo em vista esses esclarecimentos, nas tabelas 1 e 2, estão apresentados os dados do Simave/Proeb em Língua Portuguesa, para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros e da Escola Estadual Monsenhor Gustavo em 2012, 2013 e 2014.

**Tabela 1**

Proficiência do Simave/Proeb, segundo rede de ensino, para Minas Gerais, 22ª SRE e Escola Estadual Monsenhor Gustavo, para o 5º ano do EF, em Língua Portuguesa, 2012, 2013 e 2014.

Proficiência Média	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho				
	Edição	Proficiência média	% Baixo	Intermediário	Recomendado
Minas Gerais 224,1	2012	217,6	20,6%	33,8%	45,6%
	2013	218,7	21,3%	32,2%	46,5%
	2014	224,1	17,9%	30,9%	51,2%
SRE 229,0	2012	221,0	19,6%	31,7%	48,7%
	2013	219,8	20,6%	31,9%	47,4%
	2014	229,0	16,5%	29,3%	54,2%
Escola 207,6	2012	194,4	39,2%	31,4%	29,4%
	2013	208,3	29,1%	30,9%	40,0%
	2014	207,6	21,6%	49,0%	29,4%

Fonte: SIMAVE. Revista Pedagógica/Língua Portuguesa/ PROEB 2014. Minas gerais. 2015

Os dados demonstram que, em 2014, a Proficiência Média dos alunos da Escola Estadual Monsenhor Gustavo está abaixo dos resultados da SRE e de Minas Gerais, com uma leve queda em relação ao resultado de 2013. Houve ainda o crescimento do percentual de alunos no nível Intermediário e diminuição no nível Recomendado. Observa-se também que o resultado obtido pela SRE está acima do resultado da Proficiência Média da escola, foco de análise deste trabalho.

**Tabela 2**

Proficiência do Simave/Proeb, segundo rede de ensino, para Minas Gerais, 22ª SRE e Escola Estadual Monsenhor Gustavo, para o 9º ano do EF, em Língua Portuguesa, 2012, 2013 e 2014.

Proficiência Média	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho.				
	Edição	Proficiência média	% Baixo	Intermediário	Recomendado
Minas Gerais 256,9	2012	254,5	12,7%	52,5%	34,8%
	2013	260,8	10,6%	48,9%	40,5%
	2014	256,9	13,5%	48,7%	37,8%
SRE 251,1	2012	248,0	16,8%	52,7%	30,5%
	2013	253,4	15,1%	49,7%	35,2%
	2014	251,1	16,4%	50,1%	33,5%
Escola 259,3	2012	235,7	23,7%	44,7%	31,6%
	2013	270,4	9,6%	40,4%	50,0%
	2014	259,3	10,2%	49,2%	40,7%

Fonte: SIMAVE. Revista Pedagógica/Língua Portuguesa/ PROEB 2014. Minas gerais. 2015

Já no 9º ano, a Proficiência Média dos alunos da Escola em 2014 está acima de Minas Gerais e da 22ª SRE. O percentual de alunos no nível Recomendado também é maior na Escola. Observa-se que, além da Escola, os resultados da Proficiência de Minas Gerais e da SRE ficaram abaixo dos resultados de 2013. O percentual de alunos no nível Recomendado também foi menor nas três instituições analisadas.

Como é possível constatar, o desempenho de um modo geral, não está satisfatório, tanto em relação às instituições, Minas Gerais e 22ª SRE, quanto à Proficiência Média da Escola Estadual Monsenhor Gustavo. Estes parâmetros levam-nos a refletir sobre o desempenho dos alunos em relação ao esperado, e sobre as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas para se melhorar o desempenho. Sendo assim, é necessário pensar em ações/intervenções pedagógicas que contribuam para isso.

#### 2.4.2 Dados dos resultados do SIMAVE/PAAE

Ainda na perspectiva avaliativa, o SIMAVE desenvolve o PAAE, que é um programa de avaliação interna de cada escola, criado “ [...] com o objetivo de estabelecer uma estreita articulação entre a avaliação escolar e as ações educacionais voltadas para a melhoria contínua do ensino na educação básica. (MATTOS, 2006, p.2).

As avaliações desse programa são disponibilizadas por meio de um sistema *online*, com instrumentos e ferramentas vinculados aos conteúdos curriculares das disciplinas. Segundo Mattos (2006):

O programa orienta os processos internos de avaliação da aprendizagem escolar, principalmente o uso de seus resultados pelas escolas e pelo sistema estadual, para diagnósticos específicos que fundamentem o planejamento de intervenções pedagógicas e de outras ações educacionais que visem à melhoria do ensino no âmbito das escolas e dos demais órgãos do sistema de ensino. (MATTOS, 2006, p. 2).

Sendo assim, achamos oportuno analisar os dados de uma Avaliação Diagnóstica do PAAE, aplicada em 2014. Apresentamos apenas uma amostra dos resultados da turma, que em 2014 estava no 7º ano 03, como forma de diagnóstico e para corroborar a importância do desenvolvimento do trabalho de intervenção que propomos. Vale destacar que no início do ano letivo de 2016, aplicamos, na turma eleita para receber a intervenção, outra avaliação para traçar o perfil de entrada e, após a intervenção, outra avaliação para descrever o perfil de saída.

Na Avaliação Diagnóstica do PAAE do EF constam questões de Matemática e Língua Portuguesa, que são geradas a partir do banco de itens do programa. São 15 questões objetivas para cada disciplina. A seguir, apresentamos o Mapa de Resultados de Língua Portuguesa do 7º ano 03, cujos alunos em 2016, estão no 9º ano e constituíram os sujeitos da pesquisa.

**Quadro 06**  
**Avaliação Diagnóstica – Ensino Fundamental 2014 – 1ª Prova**

Aluno	Mapa de Resultados – 7º ano 03- Diurno															Acertos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Habilidade	1.1	3.1	3.3	3.5	3.5	4.1	4.2	5.1	19.4	8.1	8.3	8.4	9.2	8.1	24.4	-
Dificuldade	M	F	F	F	F	M	F	M	M	M	F	F	F	F	M	-
Gabarito	C	C	A	B	D	C	B	C	D	A	C	B	B	B	C	-
1	X	C	C	C	C	X	X	X	X	X	X	X	C	C	X	6
2	X	X	C	C	X	X	X	C	X	X	X	C	X	C	X	5
3	C	C	C	C	C	X	X	C	X	X	X	X	C	X	X	7
4	C	X	X	C	C	X	C	C	C	X	X	X	C	X	X	7
5	X	X	C	X	X	X	C	X	C	X	X	X	X	C	C	5
6	X	X	X	X	C	X	C	C	X	X	X	C	C	X	X	5
7	X	C	X	C	C	C	C	X	C	X	C	X	X	C	X	8
8	X	C	X	C	C	X	X	C	X	C	X	X	X	X	C	6
9	X	X	X	C	X	X	C	C	C	X	X	C	NR	X	X	5
10	X	C	X	C	C	C	C	X	X	X	X	X	X	X	C	6
11	C	C	C	C	X	X	X	C	X	X	X	X	X	X	X	5
12	C	C	X	C	C	X	X	C	X	X	C	X	C	X	X	7
13	X	X	C	X	C	X	X	X	C	X	X	X	C	X	C	5
14	C	C	X	C	C	X	X	C	C	X	X	C	C	X	C	9

15	X	C	X	X	C	X	X	C	X	X	C	X	C	C	C	7
16	X	C	X	NR	X	X	X	X	NR	NR	X	X	NR	C	NR	2
17	X	C	C	C	C	C	X	C	C	X	C	X	C	C	C	11
18	X	X	C	C	X	X	X	X	X	C	X	C	X	X	C	5
19	X	C	C	C	C	C	C	C	C	X	C	X	X	X	X	9
20	C	C	C	C	C	C	X	C	X	X	X	C	C	C	C	11
21	X	C	C	C	C	X	X	C	X	C	C	X	X	X	X	7
22	X	C	C	C	C	C	X	C	C	X	X	C	C	X	X	9
23	C	X	X	C	X	C	C	C	X	C	X	X	C	X	X	7
24	C	C	X	C	C	C	C	X	X	X	C	X	X	X	C	8
25	X	C	X	C	C	X	C	C	X	X	X	C	C	X	X	7
26	C	C	X	C	C	X	C	X	C	X	X	X	C	C	C	9
27	X	C	C	C	C	C	X	C	C	X	C	X	C	X	X	0
28	X	C	X	C	C	X	X	X	X	C	X	C	X	X	C	6
29	X	X	C	X	X	X	C	C	C	X	X	C	X	X	C	6
30	C	X	C	C	C	X	X	C	C	C	C	C	C	X	X	10
31	X	X	C	X	C	X	X	X	C	X	X	X	C	X	C	5
32	X	X	X	X	C	C	X	X	C	X	C	X	C	X	C	6
33	C	X	X	C	C	X	X	X	C	X	C	X	X	X	X	5
34	X	C	X	C	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3
35	X	C	X	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2
36	X	X	C	C	C	C	C	C	C	X	C	X	C	C	C	11
37	X	C	C	C	C	C	X	C	X	X	X	X	C	X	X	7
<b>Total de Acertos</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>248</b>
<b>Legenda:</b>																
<b>C – Acerto X - Erro NR- Não Respondeu</b>																
<b>Média de acertos – 6,7</b>																

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/ Instituto Avaliar – Arquivo da escola

As questões da prova são elaboradas tendo como referência as habilidades do CBC de Língua Portuguesa do EF e são constituídas com dificuldade Fácil, Média e Difícil. No caso da prova analisada, há 9 questões fáceis, 6 médias e nenhuma difícil. Observa-se que 11 foi o maior número de acertos e 2 o menor, com uma média de 6,7 acertos. Portanto, a média de acertos, da turma analisada, não está satisfatória, pois não atingiu o percentual de 60%.

Como constatado por esses resultados, fica evidente a necessidade de intervir para tentar melhorar o desempenho dos sujeitos da pesquisa, e, somado a isso, esperamos não só que a teoria apresentada e as aulas elaboradas para o trabalho de intervenção possam motivar os colegas docentes para o aperfeiçoamento da prática profissional, como também, e conseqüentemente, a busca por atividades de ensino mais eficazes, na tentativa de elevar o desempenho em leitura dos alunos da escola, propósito pretendido com a possibilidade da expansão da proposta que apresentamos.

Com o objetivo de destacar o perfil leitor da turma, apresentamos a seguir os dados do questionário aplicado.

## 2.5 Resultados do questionário

A turma de 9º ano, selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, sofreu algumas alterações no ano de 2016. Alguns alunos foram reprovados, e os aprovados foram divididos em outras turmas do mesmo ano. Essa nova turma é composta por 30 alunos, da qual somente 25 alunos são informantes para a análise do questionário e da prova das habilidades de leitura, pois no dia os outros não compareceram.

Sendo assim, em março de 2016, foi aplicado para os alunos, sujeitos da pesquisa, um questionário com perguntas sobre suas opiniões, crenças e atitudes sobre a leitura. O objetivo principal dessa ação foi analisar a visão e a percepção do aluno sobre o tema e, a partir daí, fazer uma caracterização do perfil leitor da turma. Durante este momento, os alunos foram motivados a serem espontâneos com as respostas, pois a pretensão foi fazer um levantamento da verdadeira opinião do aluno, quer seja positiva quer negativa. Assim, os sujeitos da pesquisa foram convidados a responder algumas questões, no total quinze, sobre a visão deles acerca da leitura.

Procuramos enfatizar que eles deveriam ser bastante francos em suas respostas e que não precisariam se identificar, pois o interesse da pesquisa era fazer um levantamento da realidade vivenciada por eles.

Em relação às perguntas, as respostas demonstraram pontos importantes para análise. Perguntados sobre a importância da leitura, 100% dos alunos responderam que consideram a leitura importante para nós, como cidadãos, mesmo assim, 56% disseram gostar de ler muito pouco. Sobre a conteúdo do que lêem, 56% dos alunos responderam que preferem ler mensagens de redes sociais, sendo que jornais e revistas, livros literários e livros didáticos tiveram, respectivamente, 8%, 20% e 12% de aceitação e frequência de leitura.

**Figura 3**

Perfil da turma- preferência de leitura

**O que você lê com mais frequência?**



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Esses dados demonstram que os estudantes reconhecem a importância da leitura, contudo, não gostam muito de ler, principalmente quando se trata de leitura de suportes mais tradicionais, como jornais, revistas, livros didáticos e literários.

Perguntados sobre a finalidade da leitura que fazem no dia a dia, 48% dos alunos responderam que leem para fazer as atividades da escola, 44% responderam que leem para buscar informações e apenas 8% leem com outro propósito. Fica claro, assim, que a leitura tradicional, sem uma finalidade específica não é comum no cotidiano de nossos alunos.

A maior parte dos alunos, 68%, responderam que os livros literários são os que mais atraem a atenção deles na biblioteca da escola, entretanto, quando perguntamos se fazem a leitura completa dos livros literários pedidos pelo professor de Português, 16% disseram que não lêem, e 44%, que leem apenas partes dos livros. Experiencialmente, percebemos a realidade desses dados, pois são poucos os alunos que, de fato, fazem a leitura completa dos livros literários que são sugeridos ao longo do ano.

Quando perguntados se o hábito da leitura facilita a aprendizagem na escola, os alunos responderam, quase por unanimidade, 96%, que quem gosta e tem o hábito de ler textos diversos aprende melhor as disciplinas escolares. Contudo, no tempo livre 48% preferem assistir televisão, 44% gostam de acessar a internet, e apenas 12% leem um livro como lazer.



**Figura 4**

Perfil da turma- o que faz no tempo livre

**Em seu tempo livre, você prefere?**

Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Quanto à leitura imediata, como a leitura de rótulos, manuais e bulas, 28% dos alunos disseram não achar necessário ler essas informações. Fica evidente, assim, que os alunos reconhecem que o hábito da leitura contribui para a aprendizagem das disciplinas escolares, no entanto, não a praticam rotineiramente, e em casa, a televisão é o lazer favorito.

Em relação às estratégias que utilizam para compreender o que lêem, 64% disseram que procuram ler várias vezes para entender, 20% pedem ajuda e 16% desistem de ler. Para 72% dos alunos, a leitura facilita seu dia a dia, seja em casa, seja na escola, seja na rua.

Por fim, perguntamos também se em casa, há alguém que não sabe ler, 28% dos alunos responderam que sim. Quanto ao hábito de leitura, 56% responderam que os familiares leem apenas às vezes. Pelos resultados apresentados, é possível afirmar que em nossa comunidade, ainda há, nas famílias dos alunos, um índice expressivo de pessoas que não sabe ler.

Portanto, as respostas dadas às perguntas nos permitiram verificar que os alunos têm pouca familiaridade com a leitura e demonstraram gostar pouco de ler. A leitura que mais fazem no dia a dia são as mensagens das redes sociais. Contudo, constatamos que consideram a leitura muito importante para a vida cidadã.

Por meio desse questionário, foi possível confirmar uma realidade que já vivenciamos como professora de Língua Portuguesa nesta escola há mais de quinze anos.

Conforme já mencionado, também aplicamos um teste com seis questões de múltipla escolha, nos moldes das provas do PAAE, e mais duas questões abertas. A pretensão foi averiguar se estão consolidadas ou não as habilidades de leitura dessa turma. Segue, portanto, a análise do teste.

## **2.6 Teste para verificação das habilidades de leitura**

Ainda como instrumento de coleta de dados, para demonstração das dificuldades de leitura dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um teste e em seguida a descrição dos resultados, como forma de traçar o perfil da turma pesquisada, antes do desenvolvimento da intervenção. O teste, nos moldes de uma prova sistêmica, constou de seis questões de múltipla escolha e duas questões discursivas. Foi aplicado após o questionário.

Esse instrumento foi organizado com gêneros diversificados, especialmente aqueles que são também cobrados nas provas das avaliações externas. Vale destacar que as questões são oriundas do banco de dados do PAAE, disponibilizadas aos professores da rede pública de ensino. São questões de interpretação e compreensão, a partir da leitura de variados gêneros e seguem as habilidades exigidas, tendo como orientações os descritores de Língua Portuguesa.

O teste teve o objetivo de verificar como estavam as habilidades dos alunos, sujeitos da pesquisa, a partir da leitura e compreensão de alguns gêneros textuais, de forma também a elucidar como nossos alunos são normalmente avaliados.

**QUESTÃO 1**

Esta é uma charge de Millôr Fernandes.



A charge afirma que falta o “preto no branco” porque

- A) na televisão contemporânea, observamos muita tecnologia e informação não confiável.
- B) na televisão, o brilho e a cor são determinantes de qualidade, e não o preto e o branco.
- C) na televisão moderna, as cores e o brilho são mais importantes que o preto e o branco.
- D) na televisão, permanecemos muito tempo observando que falta o preto no branco.

Para a compreensão dessa charge, esperava-se que os alunos percebessem a crítica social implícita nas imagens e no texto verbal, características desse gênero. Nesse contexto, o autor quis destacar que a expressão “preto no branco” se refere à veracidade das informações que são veiculadas pela televisão. Entretanto, a grande maioria não fez essa inferência, pois 84% dos alunos erraram a questão. Poucos, apenas 16%, perceberam que a crítica do autor feita à televisão contemporânea, se deve ao excesso de tecnologia e informação pouco confiável. Para que houvesse a compreensão, o texto deveria ser discutido em sala sob a mediação do professor, que exploraria o sentido da expressão “preto no branco” e assim possibilitaria que o aluno fizesse inferências sobre as pretensões críticas do autor da charge.

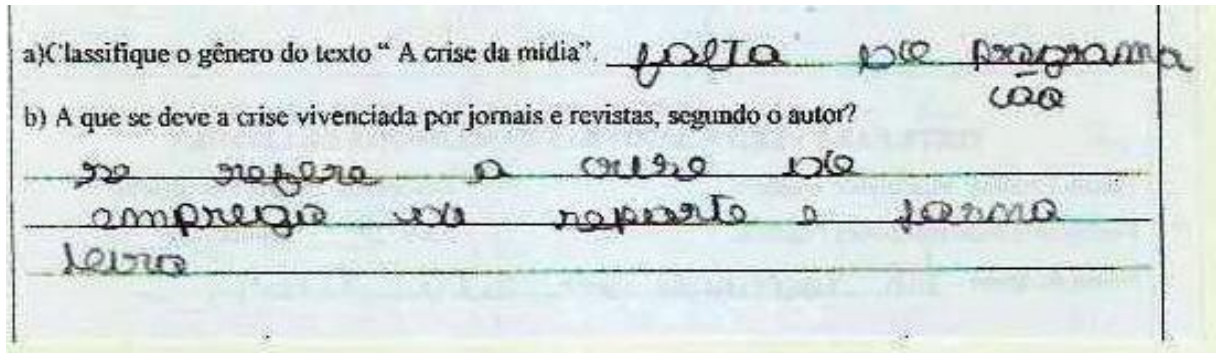
**QUESTÃO 2****A crise na mídia**

É comum a lamentação de que os jovens não gostam de ler revistas e jornais a não ser aqueles diretamente ligados ao seu universo específico. Além disso, a população madura vai também, aos poucos, questionando a oportunidade de se informar na leitura diária e constante de um meio tradicional que hoje encontra novos e surpreendentes recursos de comunicação.

Folha de S. Paulo, 11 mai., 2005. p. A-2.

- a) Classifique o gênero do texto “ A crise da mídia”.
- b) A que se deve a crise vivenciada por jornais e revistas, segundo o autor?

Resposta do informante 1:



Na resposta do informante 1, exposta acima, percebemos uma fuga total do assunto apresentado no texto. Ele identificou o gênero como “falta de programação” e na resposta da b se refere à crise de emprego. Alguns alunos deixaram sem respostas, e a maior parte dos alunos apenas transcreveu trechos do texto. Esperava-se que eles percebessem que a crise vivenciada por jornais e revistas, segundo o autor, se deve à diminuição do número de leitores. Essa compreensão, contudo, poderia ser alcançada se o professor possibilitasse, através de questionamentos pertinentes, que o aluno recorresse a seu conhecimento prévio sobre o tema.

### QUESTÃO 3

#### O que são metais pesados e por que fazem mal à saúde?

O adjetivo “pesado” é literal, resultado de esses materiais serem mais densos – isto é, seus átomos ficam mais perto uns dos outros. Para se ter uma ideia, um centímetro cúbico de um metal considerado leve, como o magnésio, pesa 1,7 grama. Já um centímetro cúbico de qualquer metal pesado tem pelo menos 6 gramas. E onde entram os riscos para a saúde? Em contato com o organismo, esses metais acabam atraindo para si dois elementos essenciais do corpo: proteínas e enzimas. Eventualmente, eles se unem a algumas delas, impedindo que funcionem – o que pode levar até à morte. Mesmo assim, o organismo tem necessidade de pequenas quantidades de alguns desses metais. É o caso do cobre, que nos ajuda a absorver vitamina C. Em concentrações altas, porém, os mesmos metais são tóxicos.

(<http://goo.gl/Qq5ic>. Acesso: 20/07/2013. Adaptado.)

Esse texto foi escrito com a finalidade de

- A) apresentar os motivos da absorção de alguns metais.
- B) esclarecer a função do metal cobre e do magnésio no corpo humano.
- C) explicar os problemas causados pelos metais pesados no organismo.
- D) mostrar a importância das enzimas e problemas no corpo.

Nesta questão, em que é apresentado para leitura um artigo de divulgação científica, houve o maior número de acertos entre as questões do teste. 64% dos alunos marcaram a resposta correta. Na proposta, foi solicitado ao aluno que identificasse a finalidade do texto lido, o que a maioria identificou como “explicar os problemas causados pelos metais pesados no organismo.” Mesmo com a pouca complexidade da questão, pois é classificada pelo instituto avaliar de nível fácil, 36% dos alunos a erraram. Se o professor esclarecesse os objetivos de leitura de um texto desse gênero, facilitaria a compreensão por parte dos alunos.

#### QUESTÃO 4

Este trecho faz parte do conto *A terceira margem do rio*, de João Guimarães Rosa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para **estarrecer** de todo a gente. Aquilo que não havia acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos se reuniram, tomaram juntamente conselho.

(<http://goo.glbpPgn>. Acesso: 12/06/2012. Adaptado)

Por qual destas palavras o termo negrito deve ser substituído sem que haja prejuízo de sentido para o texto?

- A) Enfurecer
- B) Horrorizar
- C) Preocupar
- D) Satisfazer

Com o propósito de avaliar a habilidade de o aluno perceber o sentido da palavra e seu sinônimo, essa questão obteve o maior índice de erros do teste, 88% dos alunos erraram-na. O texto, um trecho do conto “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa, apresenta uma linguagem peculiar do autor, porém desconhecida para a maioria dos alunos. Apenas 12% dos alunos perceberam que o sinônimo esperado como resposta é horrorizar.

Percebemos, pelas dificuldades dos alunos, o quanto é necessário o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Esse trabalho possibilita ao aluno interagir com a linguagem e estrutura dos textos que os compõem e, assim, compreendê-los melhor.

#### QUESTÃO 5

Na tirinha, o garoto Calvin dialoga com seu pai.



Após todos os argumentos bem elaborados por Calvin, a fala do pai no último quadrinho provoca, no leitor da tirinha, o efeito de sentido de

- A) decepção.
- B) humor.
- C) raiva.
- D) seriedade.

O gênero tirinha é comumente lido por nossos alunos, sendo facilmente encontrado nos livros didáticos adotados pelas escolas, entretanto, eles ainda apresentam dificuldades para compreender o humor desse gênero textual. 72% dos alunos não perceberam esse efeito de sentido implícito na fala da personagem. Isso implica que há a necessidade de o professor mostrar a importância de se compreender os propósitos comunicativos dos gêneros textuais. Para o êxito da questão, seria necessário que o professor orientasse o aluno para que refletisse sobre a leitura feita, para se avaliar a compreensão do que foi lido, a fim de entender o humor subentendido na fala da personagem.

#### QUESTÃO 6

Hoje em dia, o excesso de informação promovido pela Internet e Redes Sociais faz com que narradores de todos os tipos apareçam o tempo todo. De mestres de RPG a ninjas de *videogames*, de *blogueiros* a celebridades nas redes sociais, novos autores propõem, compilam e remixam histórias de múltiplas fontes. Há nelas, como havia em Shakespeare, Cervantes e Goethe, muito de reciclado e um pouco de autobiográfico. Como acontece com bons músicos e cozinheiros, não se demanda dos novos autores que inventem todos os componentes de sua história, mas que sejam capazes de criar, através de sua colagem particular, narrativas inéditas, transmídia e interativas.

(<http://goo.gl/zqclBH>. Acesso: 16/09/2013. Adaptado.)

Qual a ideia defendida pelo autor do texto? Comente.

Resposta do informante 2:

Qual a ideia defendida pelo autor do texto? Comente.

*Alunos de sua colagem particular como  
 sua, meditas, transmissões e intuitivas.*

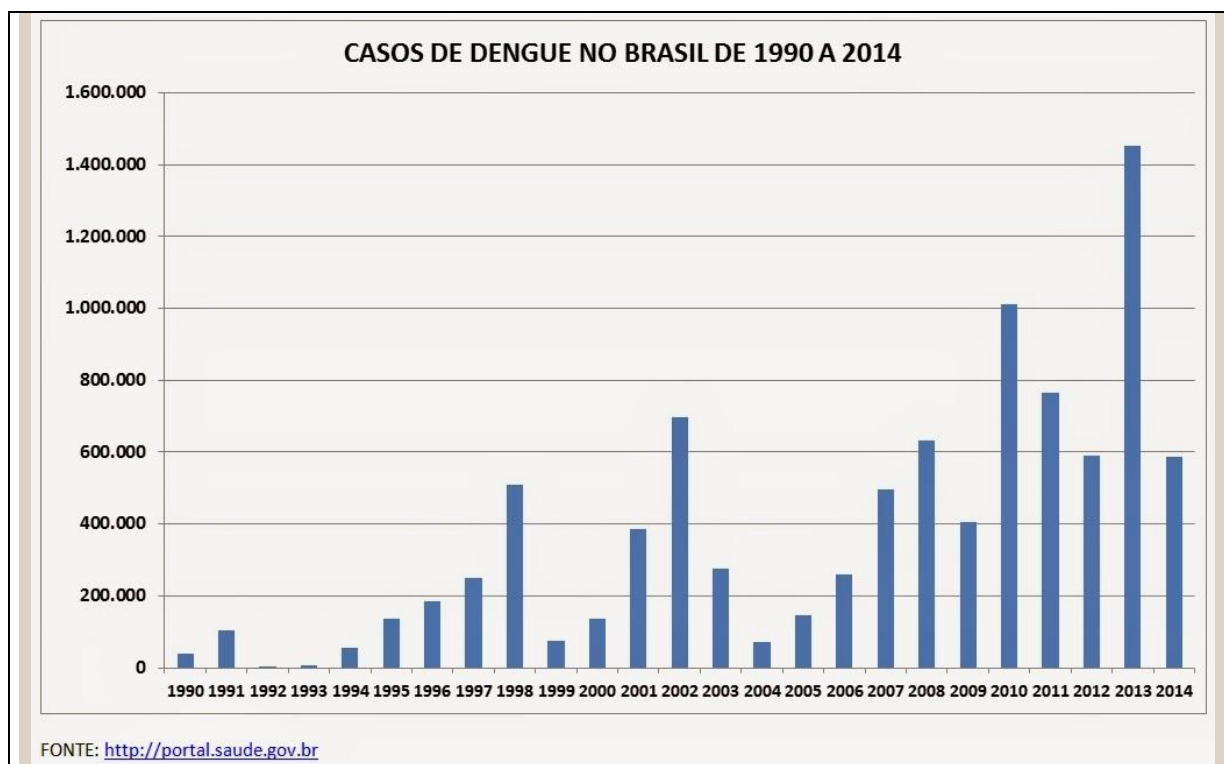
Nota-se que o gênero proposto para que o aluno leia e identifique a ideia defendida pelo autor é um artigo de opinião. O que se observou, assim como na outra questão aberta do teste, foi que os alunos, em sua maioria, apenas transcreveram trechos do texto como resposta, como se vê na reprodução do informante 2, apresentada acima. Não houve uma formulação de resposta indicativa de que o aluno compreendeu o texto lido.

Nesse ponto, o professor, para encaminhar uma leitura compreensiva, poderia recorrer a uma proposta de ensino, com objetivos definidos, que possibilitasse ao aluno reconhecer o gênero artigo de opinião e quais argumentos o autor utilizou para defender o posicionamento dele. Assim, os alunos teriam mais autonomia para elaborar suas respostas.

#### QUESTÃO 7

O gráfico apresenta os casos de Dengue no Brasil nas últimas décadas:

**GRÁFICO COM CASOS DE DENGUE ATÉ 2014**



Em relação ao número de casos de Dengue no Brasil, os dados do gráfico revelam que

- A) em 1990, ano sem nenhum caso, os brasileiros cumpriram as recomendações do governo.
- B) o aumento crescente gerou uma epidemia no ano de 2010 com quase 1.000.000 de notificações.
- C) em 2007, o número de casos foi praticamente equivalente ao registrado em 1998.
- D) o maior índice de notificações foi registrado no ano 2014, com mais de 800.000 casos.

Sabe-se, que o gênero gráfico necessita de uma leitura atenta para sua compreensão, uma vez que as informações são verbais e não verbais. Embora a questão apresentasse um nível de dificuldade fácil, 76% dos alunos erraram-na, e apenas 24% interpretaram corretamente as informações apresentadas ao associarem as imagens do gráfico às afirmações feitas nas alternativas de respostas, identificando como correta a alternativa C. Isso demonstra que os alunos têm dificuldade para compreender gêneros que apresentam linguagem mista, principalmente quando estão associadas à informações numéricas.

Um bom trabalho para a leitura desse gênero, deve possibilitar ao aluno entender como essas informações são construídas, de forma que ele possa avaliar a compreensão da estrutura e informações que compõem o texto.

#### QUESTÃO 8

##### *Skatistas de Sumaré ganham um tempo da Subprefeitura*

A reunião que aconteceu agora à tarde na subprefeitura da administração regional, com a participação de *skatistas* e moradores de Sumaré, decidiu a favor do skate. **Pelo menos pelos próximos 60 dias.**

(<http://goo.gl/bpPgn>. Acesso: 12/06/2012. Adaptado.)



A informação presente no trecho negrito sugere que

- A) a subprefeitura ainda está indecisa sobre a permanência do skate na cidade.
- B) a subprefeitura se mostra contrária à prática do skate na cidade de Sumaré.
- C) os *skatistas* devem ficar despreocupados com a decisão final a ser tomada.
- D) os *skatistas* podem comemorar a volta permanente da prática do esporte.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ Instituto Avaliar – Arquivo pessoal

Nessa pequena notícia, exige-se uma leitura compreensiva para se responder corretamente sobre a informação do trecho, “Pelo menos pelos próximos trinta dias”. Essa questão foi a segunda com o maior índice de acertos, 56% dos alunos acertaram-na, apesar de se tratar ainda de um percentual pequeno, devido à simplicidade de análise das outras alternativas de respostas. A expressão a ser analisada sugere que a prefeitura ainda está indecisa sobre a permanência do skate na cidade, cujo fato não foi compreendido por 44% dos alunos. Para que o aluno compreenda coerentemente a informação do trecho, o professor precisa orientá-lo sempre que for necessário, a recorrer às pistas deixadas pelo autor, inferir o sentido de expressões, como a da questão descrita anteriormente.

A análise das questões do teste nos permitiu verificar que as habilidades de leitura de nossos alunos ainda não estão consolidadas. Os índices de erros apresentaram um percentual significativo, e em apenas uma questão os acertos ficaram acima de 60%. Conclui-se também que os textos multimodais apresentaram mais dificuldades de compreensão pelos alunos. Percebemos, ainda, que, nas questões abertas, os alunos, na sua maioria, apenas transcrevem trechos dos textos, não há construção de respostas coerentes e estruturadas a partir da leitura dos gêneros. Sendo assim, fica evidente que os alunos estão com dificuldades de leitura dos gêneros apresentados no teste.

Com o objetivo de amenizar os problemas de leitura detectados, bem como apresentar alternativas viáveis de ensino para os nossos colegas, também professores de LP, propomos o desenvolvimento de um plano de intervenção.

A intervenção propriamente dita se deu com o desenvolvimento das ações que tiveram como objetivo a prática de leitura interacionista, embasadas na seleção de alguns gêneros com o recurso de estratégias de ensino.

No próximo capítulo, apresentaremos a intervenção com as ações e resultados.

### **3. O INTERACIONISMO, OS GÊNEROS E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: o desenvolvimento do plano**

A relação teoria/prática destaca-se como essencial para os processos pedagógicos que envolvem o ensino. Neste ponto, os estudos e abordagens que apresentamos sobre o tema, tiveram a pretensão de possibilitar ao professor, especialmente de Língua Portuguesa, que “ [...] encare a língua e a linguagem como práticas sociais e lugar de interação entre os sujeitos” (SILVA, 2011). Considerando que nesse processo o professor é um sujeito social, responsável diretamente pelas interações verbais necessárias à aprendizagem, espera-se que ele possa, com um embasamento pertinente, intervir de forma significativa para um resultado mais satisfatório na sala de aula.

Assim, pretendemos, além de propiciar contextos de interação, essenciais ao ensino-aprendizagem, refletir sobre a própria prática e, com base na realidade da sala de aula e nos problemas enfrentados, buscarmos alternativas mais viáveis para amenizá-los, visando a um bom desempenho, como pesquisadora e como docente da educação básica, propósito que justifica a investigação e a intervenção. Sobre esse trabalho do professor pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008) afirma:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41).

Conforme as afirmações da autora, a associação do fazer pedagógico com a prática da pesquisa proporciona tanto o aperfeiçoamento profissional quanto uma atuação compreensiva e consciente. O professor, dessa maneira, estará mais apto a intervir na solução dos problemas diagnosticados, bem como poderá acompanhar todos os passos da aprendizagem dos alunos, proporcionando a eles autonomia e criticidade.

Sendo assim, o plano de intervenção desenvolvido, teve como foco o trabalho com estratégias de leitura, o que pressupôs a seleção de alguns gêneros de acordo com as estratégias elencadas. A pretensão é que as ações contribuam não só para o aperfeiçoamento da nossa prática profissional, mas também para tentar melhorar o desempenho dos sujeitos da pesquisa. Ademais, que sirva de incentivo aos colegas docentes, no sentido de também buscarem alternativas de ensino mais eficazes.

A escolha dessa modalidade de pesquisa interventiva se deve principalmente ao fato de que ela proporcionará o desenvolvimento de aulas interativas, conforme propõe o ISD, o trabalho com os gêneros, destacando as práticas sociais e o ensino de estratégias de leitura, o que proporcionará também condições de reflexão sobre a prática, sobre as condições de trabalho, e a descrição dos limites, das possibilidades e, sobretudo, dos resultados de aulas dessa natureza.

Vale salientar, ainda, que, para se buscar os domínios e habilidades de leitura necessárias ao desenvolvimento do aluno da educação básica, o documento do SIMAVE propõe o agrupamento de competências básicas para o ensino e aprendizagem, definidas como “Estratégias de Leitura”. Sendo assim, a proposta do SIMAVE está em consonância com a proposta de intervenção que apresentamos, como se observa pelo enfoque do documento para o trabalho com o texto:

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de Leitura” reúne as competências que possibilitam ao leitor utilizar recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros. (REVISTA PEDAGÓGICA, 2015, p.26).

Portanto, esperamos que o desenvolvimento do plano contribua, senão para a solução, pelo menos para amenizar os problemas de leitura detectados pela prática cotidiana de sala de aula, que, empiricamente vivenciamos, e confirmados via análise dos resultados das avaliações sistêmicas do questionário e do teste.

### **3.1 Quadro de ações interventivas**

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das ações desenvolvidas durante a intervenção. As propostas elaboradas iniciam-se com a temática “motivação para o desenvolvimento das aulas”, cujo propósito foi despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para o tema. Em seguida, apresentamos as aulas de leitura, com seus respectivos objetivos, os recursos utilizados, as aulas disponibilizadas e o detalhamento das ações, o que será mais amplamente especificado nos planos de aula que acompanham cada ação. Essas aulas foram fundamentadas nas teorias apresentadas, com as quais nos propusemos a desenvolver atividades que contribuíssem para melhorar a proficiência leitora dos alunos de uma turma de 9º ano da Escola Estadual Monsenhor Gustavo.

Sendo assim, as aulas estão estruturadas na perspectiva interacionista da leitura, com a seleção de alguns gêneros textuais, relevantes para a série dos alunos, no ensino e na utilização de estratégias de leitura.

### Quadro 7 Ações interventivas

<b>ESCOLA: Escola Estadual Monsenhor Gustavo</b> <b>TURMA: 9º ano do Ensino Fundamental</b> <b>OBJETIVO: oportunizar uma prática interacionista de leitura, com os gêneros e estratégias selecionados, voltada para o despertar do prazer, da participação e construção coletiva dos conhecimentos.</b>					
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	h/a	Envolvidos
1 Motivação para o desenvolvimento das aulas	Sentir-se interessado e motivado pelo tema que será desenvolvido	DVD (filme): MÃOS TALENTOSAS a história de Ben Carson Apresentação do livro em slides: “Uma historinha sem 1 sentido” .	Projeção do filme seguida da socialização e debate sobre o assunto abordado  Projeção dos slides do livro seguida de debate sobre sua temática	4	Professor pesquisador e alunos
2 Leitura preditiva por meio da pausa protocolada	Recorrer às pistas deixadas pelo autor para antever ou prever o que encontrará no texto	Cópias do texto “ A parábola chinesa da sogra ruim”, no formato de pausa protocolada	Apresentação do título do texto que será lido, levantamento de hipóteses sobre o tema, leitura do texto, apresentado em tiras, utilização das pistas deixadas pelo autor para antever ou prever o que encontrará no texto, promovendo assim, uma leitura interativa e compreensiva, a socialização e o registro das previsões da sequência do texto	2	Professor pesquisador e alunos
3 Mobilização de conhecimentos prévios para se compreender charges	Reconhecer os propósitos comunicativos do gênero, utilizar os conhecimentos prévios para estabelecer relações entre tais conhecimentos e o que se lê.(entre o dado e o novo)	Charges, com temas diversificados, com data show (exibição dos vídeos), revistas e jornais	Exibição de vídeos curtos e apresentação de algumas charges, para reconhecimento do gênero, análise coletiva de uma charge, com destaque para a importância da ativação dos conhecimentos prévios para a compreensão do gênero, caracterização dos textos analisados, o reconhecimento da linguagem figurada expressa nos textos, a produção coletiva de uma charge	8	Professor pesquisador e alunos
4 Leitura inferencial como mecanismo de construção do sentido do texto	Buscar compreender o texto utilizando as inferências para preencher as lacunas e	Cópias do texto “A terceira margem do rio”, com data show para apresentação	Apresentação de imagens representativas do interior mineiro e do vídeos das músicas, o levantamento de hipóteses sobre o tema do texto, a apresentação da	8	Professor pesquisador e alunos

	construir novas proposições	das imagens representativas do interior de Minas, das músicas (Seio de Minas e A terceira margem do rio), da biografia de Guimarães Rosa e do ensaio ilustrativo	biografia do autor, a leitura do texto por parágrafos, para elaboração de inferências, que foram instigadas com as questões elaboradas para cada parágrafo lido, e registro posterior a discussão da interpretação do conto		
5 Seleção de informações em um texto de divulgação científica	Focar a atenção nas informações percebidas como úteis em função dos objetivos da leitura de um texto de divulgação científica	Cópias do texto “O mistério que é o zika”, exemplares da revista “Ciências hoje das crianças”	Levantamento de hipóteses sobre o gênero (tema, por quem é escrito, suporte, etc), leitura e registro coletivo dos aspectos relevantes do texto, confronto de informações (senso comum versus dados científicos), destaque e registro das informações essenciais do texto, jogo pedagógico sobre o tema, pesquisa de outros exemplos do gênero (revista Ciências Hoje das Crianças) e apresentação de seus aspectos característicos	5	Professor pesquisador e alunos
6 Avaliação e controle do entendimento dos gêneros gráficos e tabelas	Refletir sobre a leitura, antecipar informações, fazer previsões, comprovar ou refutar as suposições iniciais	Cópias diversificadas de gráficos e tabelas, cartazes com exemplos dos gêneros (casos de dengue no Brasil), revistas e jornais	Análise (textos com temas variados) dos gêneros para reconhecimento. Apresentação, em cartazes, de um gráfico e de uma tabela, construção coletiva das características dos textos, elaboração de perguntas sobre os textos entregues aos grupos, troca dos textos para que outro grupo responda as perguntas elaboradas, identificação de outros exemplos do gênero em jornais e revistas, levantamento e apresentação dos aspectos dos textos (título, fonte, tema, informação apresentada), construção coletiva de uma tabela e depois de um gráfico	6	Professor pesquisador e alunos
7 Estabelecimento de objetivos para a leitura de um texto de opinião	Reconhecer os objetivos para a leitura do texto e o que deve ser priorizado durante a leitura	Cópias dos textos “A vida real”, “Por que alguns livros - ou textos - mexem com nossa cabeça?”	Introdução do gênero artigo de opinião (questionamentos), elaboração, em duplas, de um objetivo para a leitura de um texto de opinião, leitura do texto “A vida real” e discussão coletiva de alguns questionamentos, considerando o objetivo para a leitura desse texto,	4	Professor pesquisador e alunos

			apresentação das respostas dos grupos, leitura do segundo texto e apresentação da atividade proposta, considerando, também, seu objetivo de leitura		
8-Aplicação do teste final	Demonstrar as habilidades de leitura após a intervenção	Cópias do teste elaborado	Resolução de um teste final a partir das aulas e propostas desenvolvidas	2	Professor pesquisador e alunos

Embasados nos fundamentos teóricos destacados no capítulo 1, apresentamos a seguir, o planejamento detalhado das ações, bem como o desenvolvimento de cada uma delas. Na sequência de cada ação é feita a descrição dos resultados obtidos com o seu desenvolvimento.

### 3.2 Ação 01: Motivação para o desenvolvimento das aulas

A proposta da ação 1 foi desenvolver atividades para motivação do tema das aulas que serão trabalhadas, com vistas a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, escolhidos para a intervenção. Nessa ação, portanto, apresentamos um filme e na sequência, uma pequena história, projetada no data show.

Assim, a princípio, os alunos assistiram ao filme *MÃOS TALENTOSAS*: a história de Ben Carson. Direção: Thomas Carter. Califórnia: Sony Pictures, 2009, 1 fita DVD (90 min), legendado.

#### Sinopse do filme

Este filme conta a história verdadeira de um neurocirurgião que superou obstáculos para mudar a história da Medicina. O jovem Ben Carson não tinha muita chance. Tendo crescido em um lar desfeito e em meio à pobreza e ao preconceito, suas notas eram baixas e seu temperamento inflamado. No entanto, sua mãe nunca perdeu a fé em seu filho. Ela insistiu para que ele seguisse as oportunidades que ela nunca teve, ajudou-o a expandir sua imaginação, sua inteligência e, acima de tudo, sua crença em si mesmo. Essa fé seria seu dom - a essência que o levaria a perseguir seu sonho de tornar-se um neurocirurgião.

Fonte: [www.livrariacultura.com.br/p/maos-talentosas-a-historia-de-ben-carson-22116982](http://www.livrariacultura.com.br/p/maos-talentosas-a-historia-de-ben-carson-22116982). Acesso em 19 de set. 2016.

**Figura 5**  
**Capa do DVD do filme “Mãos talentosas: a história de Ben Carson”**



Fonte: [http://br.web.img3.acsta.net/c\\_300\\_300/medias/nmedia/18/95/66/26/20421252.jpg](http://br.web.img3.acsta.net/c_300_300/medias/nmedia/18/95/66/26/20421252.jpg). Acesso em 05 de nov. 2015

A pretensão, com a projeção do filme, era que os alunos se sensibilizassem com a história verdadeira de um garoto norte-americano que cresceu em um lar desfeito e em meio à pobreza e ao preconceito, com sucessivos fracassos escolares. Nesse contexto, o filme destaca a persistência e sabedoria de sua mãe que, apesar de não saber ler, incentivava os filhos a leituras diárias com o propósito de motivá-los para o estudo. Para ela, essa prática expandia a imaginação e a inteligência e, conseqüentemente, influenciaria no desempenho escolar dos filhos. É importante destacar que Ben Carson se tornou um renomado neurocirurgião, reconhecido mundialmente por procedimentos revolucionários em sua área.

Após a exibição do filme, houve a discussão do tema e os alunos associaram a história da vida do médico à importância da dedicação aos estudos para o sucesso profissional. Destacamos também o quanto foi relevante a perseverança da mãe e as contribuições da leitura na vida de Ben Carson.

Em seguida, fizemos a leitura coletiva do livro “Uma historinha sem 1 sentido” do escritor e cartunista Ziraldo Alves (2010).

**Figura 6**  
**Capa do livro “Uma historinha sem 1 sentido”**



Fonte: [www.ziraldo.com/livros/semsen.htm](http://www.ziraldo.com/livros/semsen.htm). Acesso em 05 de nov. 2015

O livro foi apresentado em *slides* e, após a apresentação, houve um processo interativo em que os alunos puderam oralizar a história e fazer inferências sobre o assunto. A participação foi bem significativa, pois a forma de apresentação, as imagens e a linguagem do autor, despertaram neles a curiosidade e a atenção.

Enfatizamos, em seguida, a importância e necessidade da leitura no nosso dia a dia. Os alunos concordaram que, mesmo se tratando de uma história com enfoque humorístico, o tema abordado é muito importante, sobretudo porque destaca que o herói da historinha foi derrotado porque não sabia ler.

### **3.3 Ação 02: Leitura preditiva por meio da pausa protocolada**

Durante a leitura, é importante que o leitor faça as antecipações do conteúdo do texto e elabore suas hipóteses por meio dos conhecimentos prévios e das pistas deixadas pelo autor.



Kato (1999) já dizia que a previsão se define como os diversos comportamentos hipotetizados pelo leitor. Desse modo, a interação que ocorre neste processo pode ser vista como um jogo entre o leitor e o texto que, a partir das pistas encontradas, elabora suas hipóteses que podem ser confirmadas ou não.

Escolhemos, portanto, a pausa protocolada, uma vez que essa estratégia seletiva estimula a leitura em camadas e provoca a interação entre os pares. Isso possibilita instigar a curiosidade e a análise do leitor durante o ato de ler, além de estimular a discussão entre os outros participantes e possibilitar ao aluno fazer previsões.

Conforme Coscarelli (1996), a pausa protocolada é uma estratégia de leitura que pressupõe algumas etapas: o professor lê pausadamente uma narrativa, introduzindo questões a cada parte lida para que os alunos façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso, o aluno tem que ter entendido o que foi lido e precisa ter o tempo necessário para refletir e para levantar hipóteses a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que as partes são lidas, novas pistas devem ser oferecidas para que o aluno faça previsões, conforme seu conhecimento de mundo, e vá checando a compatibilidade das previsões com o que já é sabido do texto.

Para o desenvolvimento dessa estratégia, foi proposto um plano de aula conforme o quadro a seguir.

### Quadro 8 - Plano de aula

<p><b>Dados de identificação:</b>  <b>Local:</b> Escola Estadual Monsenhor Gustavo  <b>Série:</b> 9º ano do ensino fundamental  <b>Professora:</b> Lóide Fernandes Pimenta</p>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Eixos:</b> Leitura, oralidade, interatividade  <b>Estratégia:</b> A preditibilidade na pausa protocolada  <b>Gênero textual:</b> Lenda chinesa  <b>Duração:</b> 2 h/a.</p>
<p><b>Objetivos:</b>  <b>Geral:</b>          Proporcionar a oportunidade de desenvolvimento da capacidade de leitura compreensiva do texto, apresentado através da estratégia: a preditibilidade na pausa protocolada.  <b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar efetivamente da aula de leitura: escutar atentamente, inferir fazendo previsões, manifestar pontos de vista;</li> <li>• Interagir com os pares, com o professor e com o autor do texto, através da leitura em “pausa protocolada”;</li> <li>• Recorrer às pistas deixadas pelo autor para antever ou predizer o que encontrará no texto;</li> </ul>

<p><b>Recursos:</b> Cópias do texto “A parábola chinesa da sogra ruim” recortado em tiras. (lenda chinesa)</p>
<p><b>Metodologia:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Organização da classe em semicírculo.</li> <li>2 Explicação da dinâmica da aula.</li> <li>3 Discussão dos objetivos.</li> <li>4 Desenvolvimento da aula: apresentar os fragmentos do texto, intercalados com momentos de pausa para perguntas, opiniões, discussões, previsões e inferências.</li> </ol>
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, as inferências, as previsões, a interação e a consistência dos pontos de vista.</li> <li>• Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (pontos relevantes, dificuldades).</li> </ul>

Na sequência, deve-se iniciar a distribuição das fragmentações do texto. O fragmento será lido pelo aluno. Depois, um aluno ou o professor fará a leitura para toda a turma. Será proporcionada aos alunos a oportunidade de emitirem as opiniões pessoais e/ou coletivas sobre a continuação do texto. Ao concluir a discussão do fragmento, o próximo será distribuído e a discussão retomada a cada fragmento, até chegar-se ao penúltimo fragmento, em que os alunos interagirão entre si e com o agente condutor (professor) sobre a conclusão do texto. É importante, nesse processo, na proposta da interatividade, que os alunos também possam sugerir um questionamento para se prever as informações do texto. Após a socialização, será apresentada a parte final, proposta pelo autor. Ela será discutida e cada um pode dar sua opinião sobre a conclusão do texto e sobre a estratégia.

Segue o encaminhamento metodológico para o desenvolvimento da aula:

### **Parte 1:** Apresentação do título.

Título: A parábola chinesa da sogra ruim
--

### **Perguntas:**

- a) O que é uma parábola? Você conhece esse gênero?
- b) O que você sabe sobre as sogras?
- c) Toda sogra é ruim?
- d) Porque você acha que muitas sogras têm o comportamento ruim?

### **Parte 2:** Apresentação da fonte e comentários sobre a autoria.

O texto “A parábola chinesa da sogra ruim” é de autoria desconhecida, e foi retirado do site: <a href="http://aurelio.net/email/a-parabola-chinesa-da-sogra-ruim.html">http://aurelio.net/email/a-parabola-chinesa-da-sogra-ruim.html</a>
---

**Parte 3: Leitura**

Era uma vez uma jovem chamada Lin que se casou e foi viver com o marido na casa da sogra.

**Perguntas:**

- Como o autor começou a história? Por quê?
- Você se casaria e moraria com a sua sogra?
- O que você acha que aconteceu entre Lin e a sogra?

**Parte 4: Leitura**

Depois de algum tempo, começou a ver que não se adaptava a ela. O temperamento de Lin era muito diferente e se irritava constantemente com a mãe de seu marido. Com o passar dos tempos as coisas pioraram tanto que viver com ela se tornou insuportável. No entanto, segundo as tradições antigas da China, a nora tem que estar sempre a serviço da sogra e obedecer-lhe.

**Perguntas:**

- Como você acha que era o comportamento de Lin? E da sogra?
- Na China, a nora deve obedecer e servir a sogra. Essa é uma prática que faz parte da cultura brasileira?
- Você conseguiria se ver nessa situação?
- Explique sua compreensão sobre a expressão: “Quem casa quer casa.”

**Parte 5: Leitura**

Mas Lin, não suportando por mais tempo a ideia de viver com ela tomou a decisão de ir consultar um Mestre.

**Perguntas:**

- Que tipo de mestre você acha que seria esse, que Lin foi procurar?
- De acordo com a cultura brasileira, quem poderia ser o mestre?
- Quais são os fatores pessoais que determinam a escolha de um conselheiro?
- Em seu entender, qual seria o melhor conselheiro para um caso como esse?

**Parte 6: Leitura**

Depois de ouvir a jovem, o Mestre Huang pegou num bom ramalhete de ervas para se usar por meses, e disse-lhe:

\_\_\_\_Para te livrares da tua sogra não as deves usar de uma só vez, pois isto poderia causar suspeitas. Vais misturá-las com a comida, pouco a pouco, dia após dia, e assim ela vai-se envenenando lentamente. Outra coisa, para que ninguém suspeite de ti quando ela morrer, tenha o cuidado de tratá-la sempre com muita amizade, respeito e carinho”.

Lin respondeu:

\_\_\_\_Obrigado, Mestre Huang, farei tudo o que me recomendas”.

Lin ficou muito contente e voltou entusiasmada com o projeto de assassinar a sogra lentamente.

**Perguntas:**

- a) Que tipo de ervas você acha que o mestre deu a Lin?
- b) Como você imagina a figura de um mestre?
- c) Você concorda que outra solução poderia ter sido aconselhada?

**Parte 7: Leitura**

Durante várias semanas Lin serviu todos os dias uma refeição preparada especialmente para a sogra. E tinha sempre um presente, a recomendação do Mestre Huang, que para evitar suspeitas, deveria controlar seu temperamento e tratá-la com amizade, respeito e carinho.

**Perguntas:**

- a) Você acredita que a sogra ficou doente?
- b) O que você acha que aconteceu durante esses dias?
- c) Como a sogra se sentiu sendo tratada com amizade, respeito e carinho?
- d) Você acha correto o comportamento de Lin?
- e) As atitudes de Lin ferem quais princípios?

**Parte 8: Leitura**

Passados seis meses...

**Perguntas:**

- a) O que pode ter acontecido depois de seis meses?
- b) Você torce para que tenha acontecido o quê?

Após a discussão da parte 8, os alunos foram motivados a registrarem , por escrito, suas opiniões sobre a sequência do texto.

**Parte 9: Leitura**

Aquela família estava totalmente mudada.  
 Lin controlou totalmente o seu temperamento e não se aborrecia mais com a sogra. Havia meses que não mais discutia com ela.  
 A sogra se mostrava muitíssimo amável e a tratava como uma filha querida.  
 As atitudes de Lin mudaram tanto que ambas pareciam ser mãe e filha.  
 Então, Lin foi correndo procurar o Mestre Huang para lhe pedir uma nova ajuda e disse-lhe:  
 \_\_\_\_\_Mestre, por favor, ajude-me a evitar que o veneno venha a matar a minha sogra. É que ela mudou muito e se transformou numa mulher tão agradável que parece ser minha mãe. Não quero que ela morra por causa do veneno que lhe dei.

**Perguntas:**

- a) E agora, o que você acha que Mestre Huang disse a Lin?
- b) Em algum momento você previu que o desfecho seria esse?

Novamente, após a discussão, os alunos tiveram a oportunidade de registrar suas opiniões pessoais sobre o desfecho da história. Depois foi revelado o final apresentado pelo autor.

### Parte 10: Leitura

Mestre Huang sorriu e abanou a cabeça:  
\_\_\_\_Lin, não se preocupe. A sua sogra não mudou. Quem mudou foi você. A erva que te dei é apenas um chá. O veneno Lin, estava nas tuas atitudes, mas foi sendo substituído pela prática do amor ao próximo que exercitastes no seu dia a dia de tolerância, compreensão e paciência”.  
O provérbio chinês diz: "A pessoa que ama os outros, também será amada"

#### Perguntas:

- a) O que você achou do final da história contada pelo autor?
- b) Foi parecido com o que você pensou?
- c) Que lição é possível tirar?
- d) Relacione a última frase com essa outra: “Amai-vos uns aos outros. Ele disse.”
- e) No seu entender quem é o Ele? Porque está escrito com letra maiúscula?

Em seguida, foram feitas observações e reflexões pelo professor e alunos a respeito das nossas atitudes, bem como o quanto precisamos conviver bem, exercitando a tolerância, o amor ao próximo, a análise das nossas próprias atitudes para influenciar as atitudes dos outros. Ao final, sugerimos a conclusão de um ou mais alunos sobre o desfecho da história.

#### 3.3.1- Resultado da ação

A fim de proporcionar uma leitura mais dinâmica para a introdução das atividades elaboradas, iniciamos as aulas com o gênero lenda chinesa e a estratégia de leitura da preditibilidade. O texto apresenta uma temática de fácil identificação para os alunos, o que propiciou também várias discussões e vários posicionamentos.

A aula foi desenvolvida utilizando-se a técnica da pausa protocolada no texto “A parábola chinesa da sogra ruim”, lenda chinesa, autor desconhecido. Essa estratégia de leitura cria expectativas sobre o que se espera encontrar em cada parte do texto e produz um efeito positivo na participação dos alunos na atividade proposta, buscando proporcionar a interação entre os sujeitos envolvidos.

A sala foi organizada em semicírculo, a fim de que todos se visualizassem, facilitando o início do processo de interação. O texto foi estrategicamente dividido em partes e entregues aos alunos gradativamente.

Para introduzir o texto, o título foi lido pelo professor, agente da interação, e os alunos foram instigados a fazerem previsões sobre a continuidade do texto e a exporem seus conhecimentos de mundo e suas experiências sobre a figura da sogra. Nesse momento, destacamos que o autor é desconhecido e o texto foi obtido através de pesquisas na internet.

O texto e a estratégia foram escolhidos por instigar opiniões, previsões e consequentemente promover a interação entre o leitor e o texto, e o leitor e seus pares. Assim, os alunos, no decorrer da leitura, demonstraram interesse pelo tema e tiveram uma participação expressiva, fazendo as previsões pelas perguntas que eram feitas. Como o tema sobre “a sogra” é conhecido por todos e faz parte do dia a dia deles, a leitura desenvolveu-se com dinamicidade.

Ao final da atividade, consideramos que a leitura em camadas motivou as expectativas de continuidade e desfecho da narrativa, como também propiciou as previsões para a sequência do texto. Portanto, concluímos que a estratégia utilizada tem muito a contribuir para as aulas de leitura e que, de fato, proporciona interação entre o leitor e o texto.

### **3.4 Ação 03: Mobilização de conhecimentos prévios para se compreender charges**

As charges refletem uma realidade imediata e estão diretamente relacionadas ao contexto histórico, geográfico e social. É também um gênero que possibilita averiguar se os alunos estão conectados com o mundo que os cerca, e exigindo que o aluno tenha conhecimento dos contextos sociais, econômicos, políticos ou culturais, imbricados no texto.

Sobre o gênero, Porto (2009) apresenta-nos a seguinte definição:

Quando um fato pode ser representado por meio de uma forma gráfica, temos a charge, que nasceu da caricatura no século XIX, quando o desenhista Honoré Daumier criticava implacavelmente o governo por meio de seus desenhos publicados no jornal *La Caricature*. Em vez de escrever a respeito dos fatos, ele ia à carga (charge = ataque) e expressava sua opinião sobre o fato acontecido usando imagens que, além de provocar o riso, levavam à reflexão. O chargista deve saber interpretar o que acontece na sociedade e traduzir a ideia em forma de desenho. Fora do contexto, a charge perde seu efeito e impacto, pois o leitor deve estar “por dentro” do fato acontecido para entendê-la. Sua função é a de ajudar as pessoas a entenderem melhor a realidade e a formarem uma visão crítica a respeito dos acontecimentos que as envolvem. (PORTO, 2009, p.64).

Com o objetivo de proporcionar uma aula de leitura na perspectiva interacionista, bem como desenvolver a estratégia de leitura selecionada (ativar os conhecimentos prévios), propomos o plano e a sequência da atividade para o desenvolvimento da aula com o gênero charge.

### Quadro 9- Plano de aula

<p><b>Dados de identificação:</b></p> <p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Série:</b> 9º ano do ensino fundamental  <b>Eixos:</b> Leitura, oralidade, interatividade  <b>Estratégia:</b> Ativação de conhecimentos prévios na leitura  <b>Gênero textual:</b> Charge  <b>Duração:</b> 8 h/a.</p>
<p><b>Objetivos</b></p> <p><b>Geral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a oportunidade de desenvolvimento da capacidade de leitura compreensiva do texto, apresentado através da estratégia: a importância dos conhecimentos prévios para se compreender charges.</li> </ul> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar efetivamente da aula de leitura;</li> <li>• Ativar os conhecimentos prévios sobre os temas do gênero;</li> <li>• Manifestar pontos de vista;</li> <li>• Desenvolver habilidade de trabalhar em grupos;</li> <li>• Construir, coletivamente, características do gênero charge;</li> <li>• Interagir com os pares, com o professor e com o autor do texto, através das atividades que subsidiarão a leitura;</li> <li>• Utilizar os conhecimentos prévios para estabelecer relações entre tais conhecimentos e o que se lê.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Data show</li> <li>2 Jornais e revistas</li> <li>3 Texto informativo sobre o gênero charge</li> <li>4 Cola e tesoura</li> </ol>
<p><b>Etapas da sequência:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Reconhecimento do gênero.</li> <li>2- Interação para a leitura e compreensão.</li> <li>3- A importância do conhecimento prévio para se entender o texto.</li> <li>4- Caracterização do gênero.</li> <li>5- Compreensão da linguagem figurada no gênero charge.</li> <li>6- Produção coletiva de uma charge.</li> </ol>
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, os conhecimentos prévios utilizados, a interação e a consistência dos pontos de vista.</li> <li>• Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (pontos relevantes, dificuldades).</li> </ul>

### Etapas da sequência:

## 1 Reconhecimento do gênero

**Objetivo:** Propiciar um contato inicial com o gênero textual que será estudado.

**Procedimentos:**

- . Exibir alguns vídeos curtos extraídos do site charges.uol.com.br por Maurício Ricardo.
- . Promover um momento para discussão sobre os vídeos.
- . Entregar aos alunos algumas charges, com temas variados, e pedir que, em grupos, registrem o que observaram como peculiaridades desse gênero.
- . Pedir aos grupos que socializem os registros.

## 2- Interação para a leitura e compreensão do gênero

**Objetivo:** Propor discussões, em grupos, para que o aluno compreenda o gênero.

**Procedimentos:**

- . Selecionar uma charge e apresentá-la para análise coletiva.

Charge 1



Fonte: Enem/ 2012

Pedir aos alunos que registrem as respostas e, em seguida, fazer uma roda de discussão para socialização das respostas.

- 1 Como esse texto é construído?
- 2 A linguagem não verbal é importante para se compreender o texto?
- 3 O que você entende por “rede social”?
- 4 A que sentido o personagem do texto se refere na expressão “rede social”?



- 5 Você acha que o texto tem humor?
- 6 Se percebeu o humor explique como você o entendeu.

### 3 A importância do conhecimento prévio para se entender o texto

**Objetivo:** Suscitar, através da análise de algumas charges, a ativação do conhecimento prévio dos alunos.

Charge 2



<http://lh3.ggpht.com/KC2MRPuRaMo/SX5otC3cCQI/AAAAAAAAAFs/MFLFFXT9NGs/emprego-paixao%5B3%5D.jpg>

- 1 Faça uma descrição de como você entendeu as imagens do texto.
- 2 Qual a situação que vivenciamos atualmente no nosso país, que possibilitou a construção desta charge?
- 3 Explique como você entendeu a frase “Aqui jaz meu emprego”.
- 4 A charge normalmente é utilizada para se fazer críticas políticas e sociais. Você observou alguma crítica no texto?
- 5 Faça um comentário breve sobre o tema da charge.

Charge 3

**Vida social sem internet?**  
o blogueiro profissional

<http://s1.static.brasilecola.com/img/2014/08/charge-enem-2013.jpg>

- 1 Qual o tema abordado na charge?
- 2 Esse assunto faz parte do seu cotidiano?
- 3 Você percebe uma crítica social no texto? Faça um breve comentário de como a crítica foi construída pelo autor.
- 4 Por que você acha que o título foi escrito na forma interrogativa?
- 5 É possível perceber a opinião do chargista sobre o tema? Comente.

#### 4 Caracterização do gênero

**Objetivo:** Identificar, coletivamente, características do gênero charge.

**Procedimentos:**

- Formar grupos de quatro alunos e entregar a eles jornais e revistas para pesquisarem outros exemplos de charges.
- Após a seleção dos textos pelos grupos, pedir que destaquem: o tema, a crítica política e/ou social expressa e o humor.
- Sugerir que cada grupo apresente seu texto e destaque, a opinião do autor, expressa no texto, e se posicione frente a essa opinião.
- Fazer um levantamento, junto com os alunos, dos temas abordados nas charges selecionadas e quais conhecimentos prévios (político, social, histórico, econômico,) eles utilizaram para a compreensão do texto.
- Destacar que é importante atentar para a intencionalidade específica desse gênero que é fazer crítica por meio do humor, bem como, reconhecer os mecanismos linguísticos e visuais presentes nas charges.
- Após a discussão e atividades desenvolvidas, solicitar que cada grupo faça um registro das principais características do gênero estudado. Posteriormente, o professor poderá registrar na lousa, uma síntese das características construídas pelos grupos para formalizar os conhecimentos adquiridos.

## 5 Compreensão da linguagem figurada presente no gênero charge

**Objetivo:** Identificar e compreender a linguagem figurada e seu propósito no texto.

**Procedimentos:**

- Destacar para os alunos que a significação das palavras não tem um sentido fixo. Dependendo da construção e da imaginação humana, as palavras, como também as imagens, podem assumir sentidos diferentes, e para construir o sentido do texto, é comum o chargista recorrer a esse recurso.



<https://megaarquivo.files.wordpress.com/2012/07/corrpc3a7c3a3o-charge.jpg>

### Atividade de análise linguística

- 1 Na charge acima, a linguagem verbal e a não verbal destacam uma situação de prática comum em nosso país. Explique a situação apresentada e relacione ao contexto brasileiro atual.
- 2 A palavra trabalhar, no texto, tem o mesmo sentido que a encontramos no dicionário?
- 3 Por que você acha que o autor a utilizou? O que ele quer enfatizar?

## 6 Produção de uma charge

**Objetivo:** Produzir, em grupos, uma charge atentando-se para a estrutura do gênero.

**Procedimentos:**

- Solicitar a produção de uma charge. Durante a escrita da primeira versão do texto, é importante que o professor acompanhe os textos produzidos e verifique se há a necessidade ou não da reescrita, observando se os alunos estão atentos para os aspectos característicos do gênero. Se necessário, sugerir as mudanças e/ou adaptações pertinentes.
- Sugerir a apresentação da charge elaborada para a turma pedindo que destaquem: o tema, a crítica construída, o humor, o conhecimento prévio utilizado para se estabelecer a relação entre texto e contexto, e o ponto de vista do grupo.
- Comentar cada texto produzido destacando a pertinência do tema e como o texto foi construído.

### 3.4.1 Resultado da ação

No desenvolvimento da sequência percebemos que, nas charges apresentadas, os alunos identificaram, sem grandes dificuldades, os temas abordados em cada uma. Contudo, não perceberam o humor e a crítica político-social implícitos nelas. Somente após a mediação do professor, com intervenções e esclarecimentos, demonstraram maior compreensão desses aspectos. Observamos, ainda, que, após os questionamentos sugeridos nas primeiras atividades, em que se esperava a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas dos textos trabalhados, houve uma maior compreensão do humor e da crítica e de como os autores as construíram.

Num segundo momento, a turma foi dividida em grupos e foram entregues a eles algumas charges com temas diversificados para que observassem e discutissem alguns aspectos relevantes como: o tema, o contexto, a opinião expressa, o humor e os conhecimentos prévios utilizados para se compreender o texto em foco.

Durante esse momento, percebemos que a discussão entre os integrantes do grupo contribuiu para uma melhor compreensão dos aspectos destacados. Ao solicitar que apresentassem as conclusões a que chegaram, percebemos a necessidade de auxiliá-los na construção das análises e respostas, o que foi relevante para o desenvolvimento mais efetivo dessa segunda etapa. Nesse ponto, é importante salientar as contribuições de Marcuschi (2009), para quem compreender um texto não é uma atividade simples, pois exige habilidade,

interação e trabalho. Assim, percebemos que a interação entre o professor e os alunos foi relevante para o bom andamento do processo e das atividades desenvolvidas.

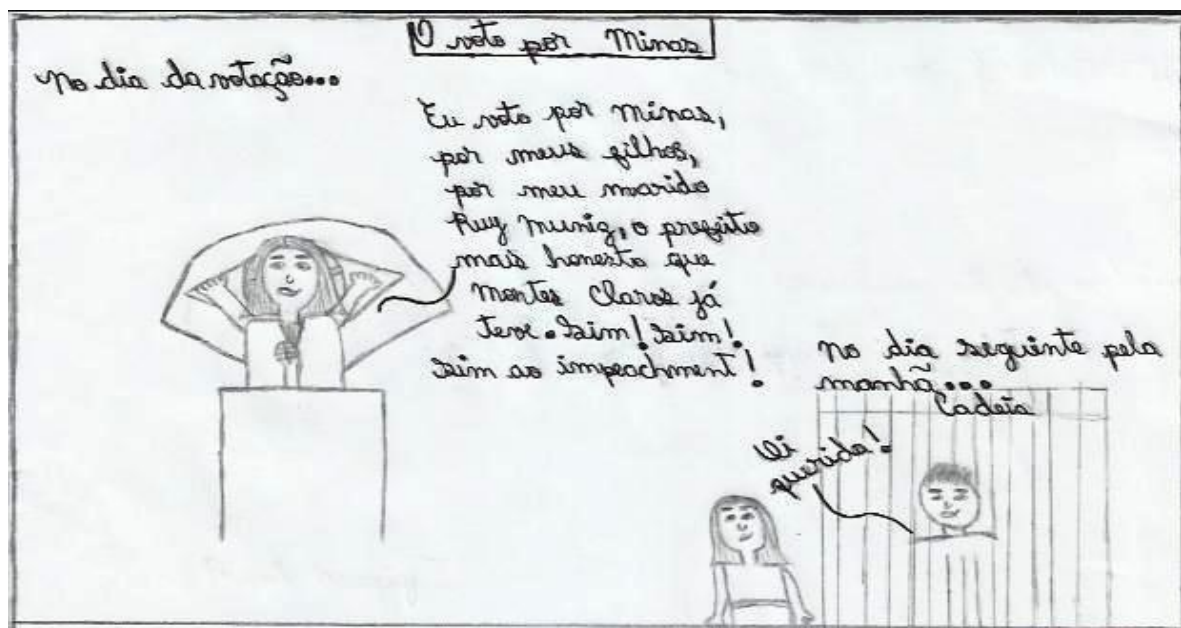
Vale ressaltar que frisamos o quão é importante atentar para a intencionalidade específica desse gênero que é fazer crítica por meio do humor, bem como a importância de conhecer e compreender os mecanismos linguísticos e visuais presentes nas charges.

Para Marcuschi (2009), é importante que se proponha ao aluno analisar os eventos linguísticos e as características dos gêneros estudados. Posto isso, ainda nessa etapa, fizemos a construção coletiva de algumas características do gênero.

Após concluídas e comentadas as atividades anteriores, solicitamos a produção de uma charge em grupo. Os alunos tiveram a liberdade para escolher o tema. Como foi um momento político peculiar em nosso município, a prisão do prefeito da cidade de Montes Claros pela Polícia Federal, eles se sentiram motivados pelo tema, pois o assunto foi abordado amplamente pela imprensa nacional.

Ao final da sequência proposta, os grupos apresentaram as charges produzidas destacando: o tema, o contexto, o humor e a crítica construída, por meio dos quais percebemos que a materialidade dos textos produzidos foram condizentes com os aspectos destacados como características desse gênero, e que os conhecimentos prévios sobre os temas abordados contribuíram significativamente para as produções realizadas.

**Figura 7**  
**Texto produzido pelos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Arquivo pessoal/ produção dos alunos

### **3.5 Ação 4: Leitura inferencial como mecanismo de construção do sentido do texto**

Apresentaremos, nessa ação, a proposta de leitura de um conto do grande escritor mineiro, Guimarães Rosa, embasada na estratégia de inferência. Essa estratégia possibilita ao leitor preencher as lacunas deixadas pelo autor, bem como a construção de novas proposições “[...] com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo.” (BRANDÃO, 2006, p.67).

Os textos de Guimarães Rosa normalmente são indicados para alunos do ensino médio, contudo, o conto que apresentaremos é considerado por alguns críticos, como um dos indicados para se iniciar a leitura das obras do autor. Sendo assim, pretendemos que, da forma como estruturamos as atividades e com o recurso da estratégia de leitura da elaboração de inferências, dentro da proposta de leitura interacionista, o ensino e a aprendizagem do texto selecionado possam contribuir não só para despertar o gosto dos alunos pelas obras desse escritor, como também promover a construção do sentido do texto.

Nessa ação, a atividade de leitura apresentada está estruturada na sugestão de Cosson (2014), que a define como sequência básica para o ensino de leitura literária, sendo constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor, esta sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir para que o aluno, pela prática, construa seu conhecimento.

Sobre as etapas da sequência básica, Cosson (2014) faz algumas considerações e apresenta sugestões de como podem ser desenvolvidas. Para ele, a motivação consiste em preparar o leitor para receber o texto. São práticas em que se estabelecem laços mais estreitos com o texto que será lido. Na introdução apresenta-se o autor e a obra. Segundo o teórico, essa etapa possibilita que o aluno receba a obra de uma maneira mais positiva. No terceiro passo, ele sugere que o professor acompanhe o processo de leitura do aluno para auxiliá-lo em suas dificuldades. A interpretação, segundo o autor, “[...] parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2014, p. 64).

Nesse sentido, apresentamos a proposta estruturada nas sugestões da sequência básica de Cosson aplicada ao conto “A terceira margem do rio”.

Seguem, portanto, o plano e o encaminhamento metodológico para o desenvolvimento da aula.

## Quadro 10- Plano de aula

<p><b>Dados de identificação:</b>  <b>Local:</b> Escola Estadual Monsenhor Gustavo  <b>Série:</b> 9º ano do ensino fundamental  <b>Professora:</b> Lóide Fernandes Pimenta</p>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Eixos:</b> Leitura literária, oralidade, interatividade  <b>Estratégia:</b> As inferências como mecanismos de construção do sentido do texto  <b>Gênero:</b> Conto  <b>Duração:</b> 5 h/a.</p>
<p><b>Objetivos</b>  <b>Geral:</b> Proporcionar o desenvolvimento da leitura compreensiva do texto por meio de uma proposta didática de leitura literária, que será apresentada em etapas, através da estratégia das inferências como mecanismo de construção do sentido do texto.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer um pouco da vida, estilo e obra de Guimarães Rosa;</li> <li>• Interagir com os pares, com o professor e com o autor do texto, através da leitura e construção de inferências;</li> <li>• Participar efetivamente de todas as atividades propostas.</li> <li>• Buscar compreender o texto utilizando as inferências para preencher as lacunas e construir novas proposições.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data show e cópias da música “A Terceira Margem do Rio” de Milton Nascimento.</li> <li>- Imagens representativas do estado de Minas Gerais.</li> <li>- Cartaz com a biografia do escritor Guimarães Rosa.</li> <li>- Cópias do conto “A terceira margem do rio”</li> <li>- Ensaio ilustrativo do conto</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Desenvolvimento da etapa de motivação: apresentação do tema e da música com o recurso do data show.</li> <li>2 Apresentação do autor e da obra.</li> <li>3 Leitura do texto (em duplas) pelos alunos e em seguida pelo professor.</li> <li>4 Desenvolvimento da estratégia de leitura para a construção do sentido do texto.</li> <li>5 Registro das interpretações (desenho, música, colagem, diário, entre outros).</li> </ol>
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, as inferências, a interação e a consistência dos pontos de vista.</li> <li>• Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (pontos relevantes, dificuldades).</li> </ul>

## 2- Desenvolvimento da aula

### 1ª etapa – Motivação: preparar o aluno para a leitura do texto

Antes do início da aula, foram expostas no quadro várias imagens representativas de Minas Gerais. Os alunos foram instigados a fazer inferências das imagens e identificar suas origens. Em seguida, apresentamos o vídeo da música. Nesse vídeo, os compositores Milton

Nascimento e Caetano Veloso comentam o tema, a particularidade e a expressividade do estilo de Guimarães Rosa. Com a letra da música, em mãos, os alunos ouviram-na novamente.

### A terceira margem do rio

Milton Nascimento e Caetano Veloso

Oco de pau que diz:	Meio a meio o rio ri
Eu sou madeira, beira	Por entre as árvores da vida
Boa, dá vau, triztriz	O rio riu, ri
Risca certa	Por sob a risca da canoa
Meio a meio o rio ri	O rio riu, ri
Silencioso, sério	O que ninguém jamais olvida
Nosso pai não diz, diz:	Ouvi, ouvi, ouvi
Risca terceira	A voz das águas
Água da palavra	Asa da palavra
Água calada, pura	Asa parada agora
Água da palavra	Casa da palavra
Água de rosa dura	Onde o silêncio mora
Proa da palavra	Brasa da palavra
Duro silêncio, nosso pai	A hora clara, nosso pai
Margem da palavra	Hora da palavra
Entre as escuras duas	Quando não se diz nada
Margens da palavra	Fora da palavra
Clareira, luz madura	Quando mais dentro aflora
Rosa da palavra	Toda a palavra
Puro silêncio, nosso pai	Rio, pau enorme nosso pai

Fonte: Disponível em <https://letras.mus.br/caetano-veloso/72788> Acesso em 21 de nov. 2015

## 2ª etapa - Introdução: apresentação do autor e da obra

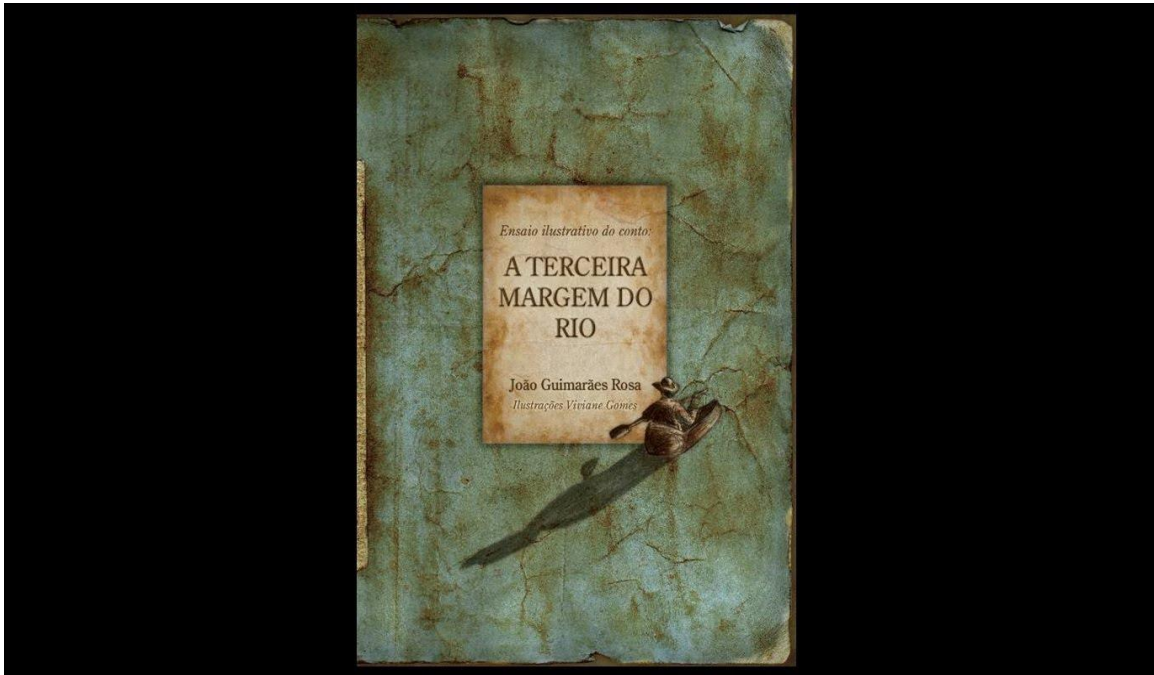
Nesta etapa, iniciamos com a apresentação em data show, da biografia de Guimarães Rosa, questionamos se algum aluno o reconhece ou se já leu algum texto do autor. Foi pedido que um aluno fizesse a leitura da biografia. Depois, comentamos marcos importantes destacados no texto, bem como a importância e grandiosidade do escritor para nossa literatura. Neste ponto, foi importante também ressaltar e situar o aluno no cenário da ambientação dos textos de Rosa: o interior de Minas Gerais. Em seguida, apresentamos o título do conto: “A terceira margem do rio”, instigando associações e comentários pertinentes sobre a obra.

Em seguida, foi apresentado no data show um ensaio ilustrativo do conto. A partir do ensaio, sugerimos um relato coletivo das imagens apresentadas e questionamos o que eles



achavam que seria apresentado na narrativa. Esse momento propiciou a interação entre os conhecimentos dos alunos, as inferências que foram possíveis fazer e o tema do conto que seria lido.

**Figura 8**  
**Ensaio ilustrativo do conto “A terceira margem do rio”**



Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ueGgMaGtcUw>. Acesso em 21 de nov. 2015

### **3ª etapa** - Leitura: acompanhamento da leitura

Nesta etapa, os alunos fizeram em duplas, uma primeira leitura do texto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa. O professor fez um acompanhamento da leitura feita pelos alunos para, em seguida, fazer uma leitura que destacasse, com entonação e expressividade, o estilo e neologismos do autor, com o propósito de dar mais ênfase à narrativa.

### **4ª etapa** - As inferências como mecanismos de construção do sentido do texto

O texto foi relido por partes. A cada parágrafo foram propostas, apenas oralmente, perguntas que suscitassem a elaboração de inferências que contribuíssem para a compreensão do texto. Vale destacar que a linguagem e os neologismos de Rosa foram enfatizados nesta etapa como um estilo característico do autor.

Apresentamos a seguir o texto e o encaminhamento da etapa.

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

### Questões

- 1 A narração do texto inicia com a expressão “Nosso pai”. Podemos, a partir dessa expressão, identificar o narrador da história? Qual seria seu personagem?
- 2 É possível perceber a imagem que esse personagem tem do pai? Como ele, o pai, é mencionado?
- 3 Quanto à mãe, como você entendeu a referência que o personagem faz da postura dela?

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em riço, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

### Questões

- 1 Faça uma descrição da canoa encomendada pelo pai, a partir das referências do narrador.
- 2 Como a mãe reagiu diante da atitude do pai de mandar construir uma canoa?
- 3 Por que o narrador diz que o pai “nessas artes não vadiava”?

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beico e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa

### Questões

- 1 Como você percebeu a postura de cada personagem nesse parágrafo? Comente a atitude deles.
- 2 Você conhece a palavra “matula”? Como você a entendeu?
- 3 O pai quis a companhia do filho na canoa?

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

### Questões

- 1 A que “verdade” o narrador se referiu?
- 2 Por qual motivo os parentes, vizinhos e conhecidos do filho se reuniram?

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

### Questões

- 1 Por que o filho disse que a mãe se comportou com muita cordura?
- 2 Como você entendeu a expressão “perto e longe de sua família dele”?
- 3 A que conclusão a mãe e os parentes chegaram?

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobreviver: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, deposei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

### Questões

- 1 Como o pai se alimentava?
- 2 Qual a reação do pai diante da atitude do filho?
- 3 A mãe era conivente com a situação apresentada? Como ela reagia?

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado **ou diluso**, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

### Questões

- 1- Por que chamaram o padre?
- 2- Houve alguma tentativa de tirar o pai do rio contra sua vontade? Como?
- 3- É possível dizer que o pai ficou famoso? Por quê?

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele

aguentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

### Questões

- 1 Os familiares se acostumaram com a situação?
- 2 Você conhece a palavra bastável? O que você acha que ela significa?
- 3 Quais os perigos constantes do rio?

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

### Questões

- 1 Podemos dizer que a família seguiu a vida normalmente?
- 2 O pai estava quase nu porque não tinha roupas para vestir?

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

### Questões

- 1 Como você entendeu a expressão “mentira por verdade”?
- 2 Por que você acha que a filha vestiu-se de branco ao apresentar o filho que nasceu?
- 3 Qual foi o motivo do choro da família?

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso,

como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estíavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

### Questões

- 1 Como você entendeu a expressão “no devagar depressa dos tempos”?
- 2 Alguém saberia o motivo da atitude do pai?
- 3 A qual personagem bíblico o pai foi comparado? Por quê?
- 4 Explique o sentido de “entrelembro” e “malsinar”.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o desmoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando ideia.

### Questões

- 1 Explique como você entendeu a referência que o narrador faz ao rio.
- 2 Como o narrador-personagem se sente nesta fase da vida?

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

### Questões

- 1 Por que o filho disse que em sua casa ninguém mais falava a palavra doido?
- 2 O que o filho propôs ao pai?
- 3 Ele estava seguro da proposta que fez?

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

### Questões

- 1 Como o pai reagiu ao chamado do filho?
- 2 Por que você acha que o filho fugiu?

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa

canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

### Questões

- 1 Comente o sentimento do filho perante o que aconteceu.
- 2 Qual teria sido o destino do pai?

Durante todo o processo da releitura a partir das perguntas que incentivam as inferências, para uma melhor compreensão do texto, o professor instigou a participação dos alunos, com o objetivo de avaliar se estavam fazendo as inferências, se estavam interagindo com a narrativa e, conseqüentemente, construindo o sentido do texto.

O texto e a estratégia de leitura foram previamente selecionados. A proposta foi introduzir a obra de Guimarães Rosa com um conto de leitura mais aberta e acessível para alunos do 9º ano. Nesse sentido, o professor deverá fazer mediações que possibilitem o entendimento, uma vez que os textos de Rosa apresentam linguagem e neologismos, muitas vezes desconhecidos pelos alunos.

Para concluir a quarta e última etapa, os alunos fizeram o registro da interpretação do conto. Foram sugeridas várias atividades como: desenho, música, teatro, colagens, resenha. A escolha ficou a critério de cada aluno. Posteriormente, os trabalhos foram expostos na sala em mural específico para a sistematização da leitura feita. Após a exposição dos trabalhos, promovemos uma socialização do tema abordado no conto e de como o autor construiu a narrativa, para averiguar se houve a compreensão do texto, a partir dos recursos apresentados pelo autor e da estratégia de leitura utilizada.

#### 3.5.1 Resultado da ação

Na primeira etapa da sequência, no momento em que os alunos perceberam as imagens dispostas pela sala de aula, observamos que eles demonstraram curiosidade e começaram a questionar e a fazer suposições sobre o tema. Em seguida, assistiram aos cliques das músicas com atenção.

Para a segunda etapa, a introdução do autor e da obra, foi pedido que pesquisassem sobre o escritor Guimarães Rosa, mas os alunos não fizeram a pesquisa. Sendo assim, nenhum aluno tinha conhecimento do nome e não sabiam nada sobre ele.

Assim, fizemos a leitura da biografia, que foi apresentada em *data show*. Após a leitura, destacamos a relevância e grandiosidade de Guimarães Rosa para a nossa literatura.

Ao situar a cidade de origem do escritor e sua localização, um aluno até sugeriu um passeio da turma à Cordisburgo.

Em seguida, apresentamos também um ensaio ilustrativo do conto. Logo após, um momento para discutirmos sobre as inferências que, até então, fizeram sobre o tema. Esse momento propiciou a interação entre os conhecimentos dos alunos, e as inferências que foram possíveis fazer sobre o tema do conto que seria lido. Durante a leitura, percebemos que os alunos têm dificuldades com a entonação, sendo necessário que o professor fizesse a leitura com expressividade, para que os alunos percebessem a importância desse aspecto para a fluência e entendimento do texto.

Na quarta etapa, fizemos a releitura do texto por parágrafos e apresentamos os questionamentos elaborados com o propósito de instigar a elaboração de inferências pelos alunos. Percebemos que a desatenção de alguns dificultou esse processo, pois a interação entre o leitor e o texto é muito importante para a compreensão e construção das inferências. Contudo, ao final da leitura, constatamos que a estratégia propiciou um melhor entendimento do texto para a maioria dos alunos, pois alguns manifestaram e avaliaram a estratégia como positiva e demonstraram curiosidade pelo enredo da narrativa.

Ao final, pedimos que os alunos, em grupos, fizessem uma produção que representassem a leitura do conto. Percebemos que essa etapa foi importante para que os alunos conversassem entre si sobre o entendimento do texto. Constatamos, portanto, um resultado positivo na atividade desenvolvida, uma vez que houve uma interação significativa entre o conto e os alunos leitores.

**Figura 09**  
**Textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa**



## A Terceira margem do rio

Vivíamos perto de um rio, eu minha mãe  
 E meu pai,  
 Minha mãe era jovem  
 Meu pai era bem sério.

Um dia meu pai mandou que  
 Fabricasse uma cama,  
 E foi se embora,  
 Lembrando a terceira margem do rio,  
 Meu pai saiu quando pôs covetoso a festa.

No início sentíamos muito a sua falta  
 Mas com o passar dos anos,  
 Nos acostumamos, mas no pesamento  
 Esperávamos a sua volta.

Meus irmãos e minha mãe foram embora,  
 Eu fiquei para meu pai ajudar.  
 Passaram os meses e os dias,  
 Vistam os anos e meu pai continuava a remor.

Quando me encontrava já velho,  
 Não conseguia entender  
 Qual seria o motivo de meu pai não permanecer?  
 Ele já estava bem velho, queria cupar  
 Seu lugar,  
 Mas quando meu pai se levantou  
 Não teve coragem de ficar.

Hoje dia em diante,  
 Triste fiquei  
 E meu pai no meu do rio,  
 Nunca mais encontrei.



### 3.6 Ação 5: Seleção de informações em um texto de divulgação científica

Considerando que o gênero deve estar sempre inserido em uma atividade social, materializados por meio das mais diversas situações de comunicação, apresentamos nessa ação o texto de divulgação científica, intitulado “O mistério que é o zika”. Segundo Duarte (2016), conceito citado no *site* Brasil Escola, esse gênero “[...] se constitui de um discurso relacionado a conhecimentos de ordem científica, adquiridos mediante a constatação de novos fatos e evidências, face ao dinamismo pelo qual perpassa a própria ciência da atualidade.”

Tendo como pressuposto essas considerações, julgamos relevante trazer para as aulas de leitura textos que, como esse, possibilitam o conhecimento de informações científicas importantes. Sendo assim, embasada na sugestão de Solé (1998) para se desenvolver as estratégias de compreensão, as atividades foram apresentadas e divididas em antes, durante e depois da leitura, com o objetivo de ler para obter informações, ou seja, para selecionar as informações mais importantes do texto em questão.

Segue, portanto, o plano e o encaminhamento da aula.

#### Quadro 11- Plano de aula

<p><b>Dados de identificação:</b>  <b>Local:</b> Escola Estadual Monsenhor Gustavo  <b>Série:</b> 9º ano do Ensino Fundamental  <b>Professora:</b> Lóide Fernandes Pimenta</p>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Eixos:</b> Leitura informativa, oralidade, interatividade  <b>Estratégia:</b> A seleção de informações em um texto de divulgação científica  <b>Gênero:</b> Artigo de divulgação científica  <b>Duração:</b> 6 h/a.</p>
<p><b>Objetivos</b>  <b>Geral:</b> Proporcionar o desenvolvimento da leitura informativa do texto, que será apresentada em sequências ( antes, durante e depois da leitura) como também o desenvolvimento da estratégia da seleção de informações em um texto de divulgação científica.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os propósitos da leitura de um texto de divulgação científica;</li> <li>• Interagir com os pares, com o professor e com o texto, através das atividades que subsidiarão a leitura;</li> <li>• Participar efetivamente de todas as sequências propostas.</li> <li>• Focar a atenção nas informações percebidas como úteis em função dos objetivos da leitura de um texto de divulgação científica.</li> </ul>
<p><b>Recursos:</b>  - Cópias do texto “O mistério que é o zika” (Revista Super interessante)  - Exemplos da revista “Ciências hoje” (acervo da biblioteca)</p>
<p><b>Metodologia:</b>  Sequência para o percurso metodológico da aula:</p>

- |  |
|--|
| <p>a) Antes da leitura (levantamento de hipóteses sobre o gênero)</p> <p>b) Durante a leitura (desenvolvimento das estratégias de leitura e de atividades que proporcionem a compreensão das informações veiculadas pelo texto)</p> <p>c) Depois da leitura (sistematização da leitura, bem como, das informações selecionadas; reconhecimento das características do gênero estudado)</p> |
|--|

**Avaliação:**

- Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, as informações selecionadas, a interação e a consistência dos pontos de vista.
- Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (pontos relevantes, dificuldades).

**Desenvolvimento das aulas****Antes da leitura**

Em duplas, pedir aos alunos que respondam às informações que souberem sobre o gênero “Texto de divulgação científica”. Em seguida, cada dupla comenta as respostas para a turma.

- 1- Quem escreve este tipo de texto?
- 2- Para quem é escrito?
- 3- Qual o seu objetivo?
- 4- Qual o suporte?
- 5- Qual o conteúdo temático?

**Durante a leitura**

- 1- Entregar uma cópia do texto “O mistério que é o zika”, extraído da revista Superinteressante, (2016) e pedir que façam uma leitura silenciosa e, em seguida, coletiva.
- 2- Pedir aos alunos que destaquem os aspectos relevantes do texto ( tema, quando foi escrito, importância do assunto para a sociedade, suporte), registrando no quadro.
- 3- Questionar a veracidade das informações ( se já tinham conhecimento do assunto ou não).
- 4- Solicitar o resumo oral do texto, por um aluno, e pedir a opinião da turma.
- 5- Confrontar as informações dos alunos sobre o tema e compará-las às comprovadas cientificamente pelos dados do texto.
- 6- Destacar, junto com a turma, e registrar no quadro as informações consideradas essenciais, identificadas no texto.

**Depois da leitura**

- 1- Solicitar aos alunos que elaborem, oralmente, algumas perguntas sobre as informações do texto. Nessa atividade, a turma pode ser dividida em dois grupos, um elabora e o outro responde as perguntas.
- 2- Pedir um resumo do texto pelos grupos que, posteriormente, deverá ser lido e comentado por cada grupo.
- 3- Entregar aos alunos a revista “Ciência hoje das crianças” e solicitar que pesquisem outros exemplos do gênero para apresentar para a turma, procurando destacar: o tema, quando foi escrito, importância do assunto para a sociedade, suporte, e o que já sabiam sobre o tema.

### 3.6.1 Resultado da ação

Para essa ação, aproveitamos a relevância do tema, os problemas de saúde pública ocasionados pelo zika vírus, assunto de grande destaque nos meios de comunicação, devido a ocorrência do surto da doença em nosso país. Selecionamos, assim, o texto “O mistério que é o zika” extraído da Revista Superinteressante (01/2016) para se trabalhar o gênero artigo de divulgação científica.

Fundamentamos a proposta da atividade em Solé (1998) e a divisão das etapas em antes, durante e depois da leitura. Sendo assim, no primeiro momento, propusemos aos alunos que, em grupos, levantassem hipóteses sobre a estrutura de um texto de divulgação científica. Para isso, solicitamos a discussão e os comentários de alguns aspectos como: quem escreve esse tipo de texto, para quem é escrito, qual seu objetivo, suporte, conteúdo. Mesmo se tratando de um gênero que eles disseram já conhecer, poucos souberam comentar essas informações. Foi necessário, portanto, que fizéssemos intervenções na condução dos comentários para facilitar o entendimento desses aspectos pelos grupos.

Durante a leitura, os alunos receberam a cópia do texto e fizeram uma leitura coletiva. Observamos que a atividade alcançou um melhor resultado, pois os alunos identificaram com facilidade o tema e a importância do assunto para a sociedade. Como se trata de um texto multimodal, com dados numéricos diversificados, percebemos que os alunos, por terem pouca familiaridade com esse gênero, demonstraram dificuldades de entendimento das informações apresentadas. No entanto, como a atividade proposta foi em grupos, os alunos puderam interagir e construir coletivamente suas análises. Para sistematizar de forma mais compreensiva para a turma, registramos na lousa uma síntese das informações do texto, consideradas essenciais pelos grupos.

No terceiro momento, depois da leitura, propusemos a eles um rápido jogo. Após dividi-los em dois grupos, solicitamos que um grupo elaborasse perguntas orais sobre o texto para que o outro respondesse. Durante o jogo, percebemos que nem todos participavam, pois apenas alguns (os mesmos) queriam falar e responder. Como professores, temos consciência que nem todos os alunos de uma sala participam das atividades, sempre há aqueles que não se manifestam. Assim, sentimos a necessidade de destacar a importância da participação de todos para a construção coletiva do conhecimento. Em seguida, com o assunto do texto mais sistematizado, pedimos um resumo que foi lido e comentado pelos grupos.

Posteriormente, entregamos aos grupos alguns exemplares da revista “Ciência hoje das crianças” para que pesquisassem outros exemplos do gênero artigo de divulgação

científica e apresentassem para os colegas os textos, destacando alguns aspectos característicos desse gênero. Observamos que, nessa atividade, os alunos não apresentaram dificuldades para compreender e comentar esses aspectos, o que demonstrou que as atividades desenvolvidas contribuíram para que os alunos compreendessem a função comunicativa do artigo de divulgação científica

### **3.7 Ação 06 - Avaliação e controle do entendimento dos gêneros gráficos e tabelas**

Gráficos e tabelas são gêneros cada vez mais comuns e muito encontrados em revistas, jornais, internet e livros didáticos, contudo, resultados de avaliações sistêmicas que constantemente cobram a leitura e compreensão desses textos, têm evidenciado que, uma parcela significativa de alunos da educação básica de nossas escolas não compreendem as informações que são apresentadas nesses gêneros.

Como são gêneros que se fazem presentes em diversos portadores textuais que circulam na sociedade, é necessário e importante que a leitura deles seja trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa.

Ambos são textos que se constituem por uma grande carga de recursos visuais e recorrem a uma linguagem universal e uma forma de apresentação mais direta das informações.

Os gráficos, segundo Silva (2016), são ferramentas que têm a função de facilitar a análise e interpretação de um conjunto de dados, e apresentam diversas opções de representação gráfica, geralmente na forma de figuras geométricas. É possível afirmar que esse gênero tem considerável importância pela facilidade e rapidez com que as informações podem ser lidas e interpretadas, além de tornar a leitura mais atraente.

Já a tabela, conforme Duarte (2016), compõe-se de uma combinação de dados numéricos organizados em forma de colunas e linhas, com a finalidade da comparação. Entendemos que a apresentação de dados em forma de tabela tem o propósito de expor, mais facilmente as informações, e assim, agilizar a leitura e possibilitar melhor compreensão.

Sobre isso, os pesquisadores, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 10), em uma pesquisa sobre a avaliação do letramento pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) destacam: “[...]as dificuldades dos estudantes brasileiros com tarefas de níveis de proficiência mais abrangentes envolvem limitações em lidar com a diversidade textual, principalmente com textos que se apresentam na forma de gráficos e tabelas.”

Sendo assim, consoante com essas considerações dos autores e pela experiência da prática docente, percebemos a necessidade de apresentar a diversidade textual nas aulas de LP, bem como planejar e desenvolver estratégias para a promoção da leitura desses gêneros.

Para o desenvolvimento desta ação, portanto, selecionamos a estratégia de leitura que tem como objetivo avaliar e controlar a compreensão do texto. É preciso que durante o percurso da aula o aluno tenha consciência do que está ou não compreendendo. E esse processo será construído coletivamente, proporcionando a interação entre os sujeitos.

Segue o plano para o desenvolvimento da aula.

### Quadro 12- Plano de aula

<p><b>Dados de identificação:</b>  <b>Local:</b> Escola Estadual Monsenhor Gustavo  <b>Série:</b> 9º ano do ensino fundamental  <b>Professora:</b> Lóide Fernandes Pimenta</p>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Eixos:</b> Leitura, oralidade, interatividade  <b>Gêneros:</b> Gráficos e tabelas  <b>Estratégia:</b> Avaliação e controle compreensivo da leitura de gráficos e tabelas  <b>Duração:</b> 6 h/a.</p>
<p><b>Objetivos</b>  <b>Geral:</b> Proporcionar o desenvolvimento da leitura coletiva dos gêneros gráficos e tabelas, através de estratégias para avaliar e controlar a compreensão desses textos.</p> <p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com os pares, com o professor e com o texto, através das atividades que subsidiarão a leitura;</li> <li>• Participar efetivamente de todas as sequências, ativando conhecimentos prévios sobre os temas e manifestando pontos de vista.</li> <li>• Refletir sobre a leitura, antecipar como o texto irá prosseguir, comprovar ou refutar as suposições iniciais.</li> <li>• Desenvolver habilidade de trabalhar em grupos.</li> <li>• Demonstrar as capacidades de compreender, interpretar e comentar, de forma a caminhar para a aquisição das habilidades necessárias a essas ações.</li> <li>• Construir, coletivamente, uma tabela e um gráfico.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cópias de gráficos e tabelas com temas e apresentações diversos.</li> <li>• Exemplares de jornais e revistas.</li> <li>• Cartolina, cola e tesoura.</li> </ul>
<p><b>Metodologia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Estudo, em grupo, de vários exemplos dos gêneros: gráficos e tabelas.</li> <li>2 Apresentação dos textos analisados para a turma ( nesse momento o professor deve averiguar com sondagens específicas, se os alunos estão compreendendo as informações coerentemente).</li> <li>3 Análise, coletiva, de um exemplo de cada gênero, que será apresentado em cartazes pelo professor. Essa atividade dará subsídios para a construção e registro das características dos textos em estudo.</li> <li>4 Elaboração de perguntas sobre as informações dos textos.</li> <li>5 Leitura e discussão em equipes, de gráficos e tabelas.</li> <li>6 Produção coletiva de uma tabela e de um gráfico.</li> </ol>
<p><b>Avaliação</b></p>

- Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, as informações selecionadas, a interação, a organização dos grupos e a consistência dos pontos de vista.
- Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (pontos relevantes, dificuldades).

Fonte: elaboração própria

Encaminhamentos para o desenvolvimento da aula:

### 1º momento

- Previamente, pedir aos alunos que pesquisem e tragam para a aula exemplos de gráficos e tabelas.
- Dividir a turma em pequenos grupos e entregar os textos para que eles observem o que são, como são construídos e para que servem. Em seguida, os alunos podem socializar as respostas.
- Apresentar um exemplo de cada gênero em cartazes. Nesse momento, o professor poderá destacar os aspectos importantes do texto e construir, junto com a turma, as características do gênero que está sendo estudado.
- Sugerir que os grupos façam o mesmo, com a participação da turma. Assim, o professor pode averiguar se estão compreendendo as informações do texto.

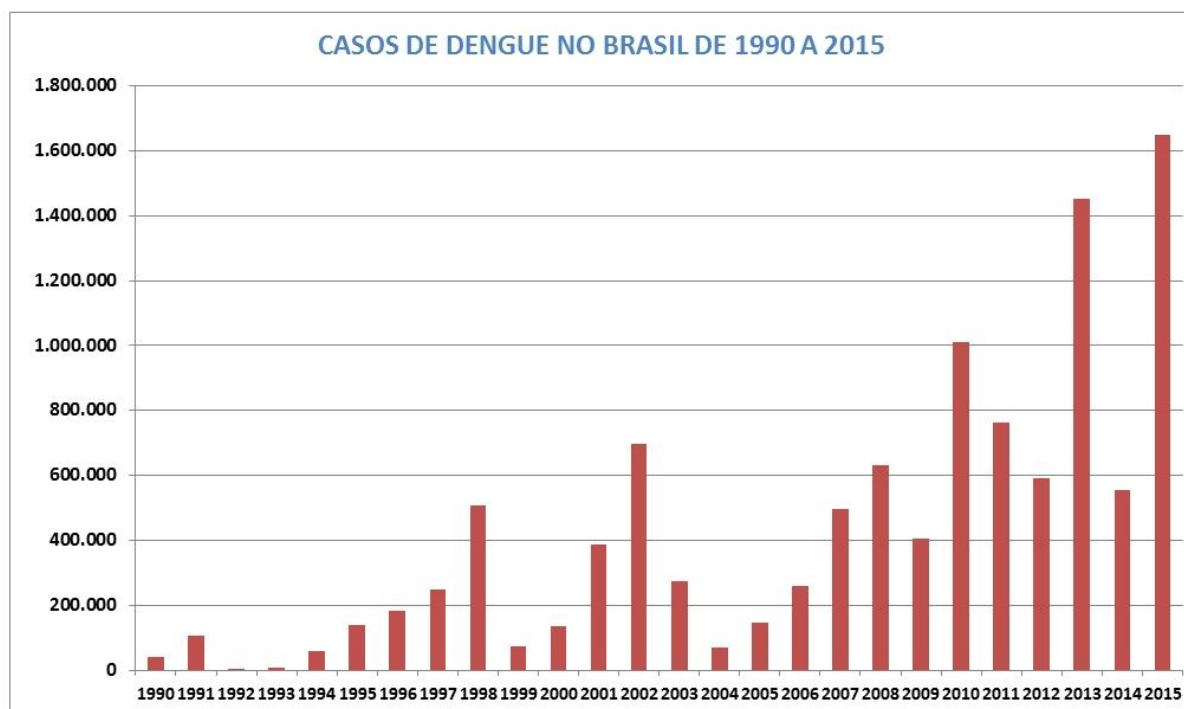
A tabela e o gráfico abaixo foram apresentados para análise coletiva com o propósito de desenvolver a estratégia de leitura: avaliar e controlar a compreensão do texto. Outros gráficos e tabelas poderão ser utilizados de acordo com a realidade da turma.

Tabela 2: Número mensal de casos novos de Dengue entre moradores de Campinas (1998-2015, casos autóctones e importados, fonte: SINANNET/DEVISA)

Casos de dengue confirmados por mês em moradores de Campinas													
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
1998	237	331	562	187	32	11	6	4	7	7	5	8	1.397
1999	7	12	27	49	8	3	1	3	3			4	117
2000	6	11	21	15	8	4	4	3		2	2	5	81
2001	32	38	160	223	136	21	13	10	2	2	5	86	728
2002	224	364	348	266	156	50	8	9	6	4	7	22	1.464
2003	90	91	125	76	28	7	2			1		3	423
2004	9	8	6	3	1							3	30
2005	5	7	8	38	29	17	8	2	2			3	119
2006	8	24	187	292	129	31	7	16	10	17	10	11	742
2007	169	922	3.213	4.207	2.364	300	67	17	35	49	57	42	11.442
2008	40	37	72	79	21	10	8	9	2	8	6	14	306
2009	17	29	53	40	25	16	2	3	2	3	3	7	200
2010	65	249	626	942	630	84	11	10	5	5	8	12	2.647
2011	68	288	658	1.202	714	133	26	11	13	23	22	20	3.178
2012	49	53	152	352	205	88	18	12	8	6	11	25	979
2013	145	496	1.853	2.703	1.277	304	36	26	35	30	21	50	6.976
2014	262	1.660	7.555	20.428	10.484	1.342	149	55	40	40	57	37	42.109
2015	1.205	2.981	3.570										7.756

Fonte: SINAN ON LINE - DEVISA/Campinas  
Dentre os casos de janeiro 18 são importados.

Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/fotos/ff50e7aca310889fe980043251ac1.jpg>. Acessado em: 22 fev. 2016.



FONTE: <http://portalsaude.saude.gov.br/>

## 2º momento

- Solicitar que colem o gráfico e/ou a tabela (entregues na etapa anterior) em uma folha avulsa e elaborem algumas questões (no mínimo três) sobre as informações do texto.
- Trocar os textos e questões entre eles para que outro grupo responda às perguntas elaboradas.
- Proporcionar a apresentação das perguntas e respostas dadas pelos grupos.
- Entregar aos alunos alguns portadores do gênero e pedir que identifiquem e recortem exemplos.
- Encaminhar algumas perguntas para que identifiquem nos textos: o título, a fonte, a informação apresentada e a legenda (se houver). Cada grupo deve responder estas informações referentes ao seu texto.
- Sugestões de perguntas:
  - a) De que assunto trata o texto?
  - b) Quantos dados são apresentados?
  - c) Como eles aparecem no texto?
  - d) Qual informação o gráfico ou tabela apresenta?
  - e) Há legenda?
  - f) O que ela representa?

## 3º momento

- Propor a construção, de forma coletiva, de uma tabela e um gráfico a partir da pergunta: Qual é o seu lazer favorito?

**Sugestão de procedimentos:**

1-Fazer a votação e registrar na lousa.

<b>Lazer</b>	<b>Número de votos</b>
Esporte	
Música	
Jogos eletrônicos	
Viagem	
Televisão	

2- Completar as informações da tabela conforme abaixo.

<b>Lazer</b>	<b>Número de votos</b>	<b>Total de votos</b>	<b>Classificação</b>
Esporte			
Música			
Jogos eletrônicos			
Viagem			
Televisão			

3- A partir dos dados da tabela, pedir aos grupos de trabalho que registrem esses dados em gráficos. Eles irão escolher a forma do gráfico para a elaboração solicitada. É importante destacar que, foram apresentadas para a turma as várias formas de representação de um gráfico, com alguns exemplos que selecionamos para a familiarização das informações gráficas que esses textos podem apresentar.

O professor deverá acompanhar os textos produzidos para novas orientações e propor a reescrita, se necessário.

**3.7.1 Resultado da ação**

Na sequência de atividades selecionadas para essa análise, elencamos um percurso metodológico em três momentos para os quais foram necessários seis aulas. No primeiro momento, solicitamos aos alunos que procurassem e trouxessem para a aula exemplos de gráficos e tabelas. A turma foi dividida para que, em grupos, observassem a estrutura dos textos. Após a análise, os alunos socializaram as observações feitas. Em seguida, apresentamos, em cartazes, uma tabela e um gráfico, e coletivamente, construímos algumas características dos gêneros. Posteriormente, os alunos também apresentaram os textos analisados.

Nessa apresentação e introdução dos gêneros gráficos e tabelas, percebemos que os alunos demonstraram pouca familiaridade com os textos, contudo, o trabalho em grupo e as



intervenções do professor contribuíram para o entendimento dos aspectos estruturais que os compõem e facilitaram a construção coletiva de suas características.

O segundo momento da aula propiciou um trabalho interativo importante e contribuiu para que a maior parte dos alunos consolidasse o reconhecimento dos gêneros gráfico e tabela. Solicitamos a cada grupo a elaboração de perguntas sobre as informações dos textos observados na etapa anterior. Os textos foram trocados para outro grupo responder às perguntas feitas. Em seguida, sugerimos a apresentação dos trabalhos pelos grupos.

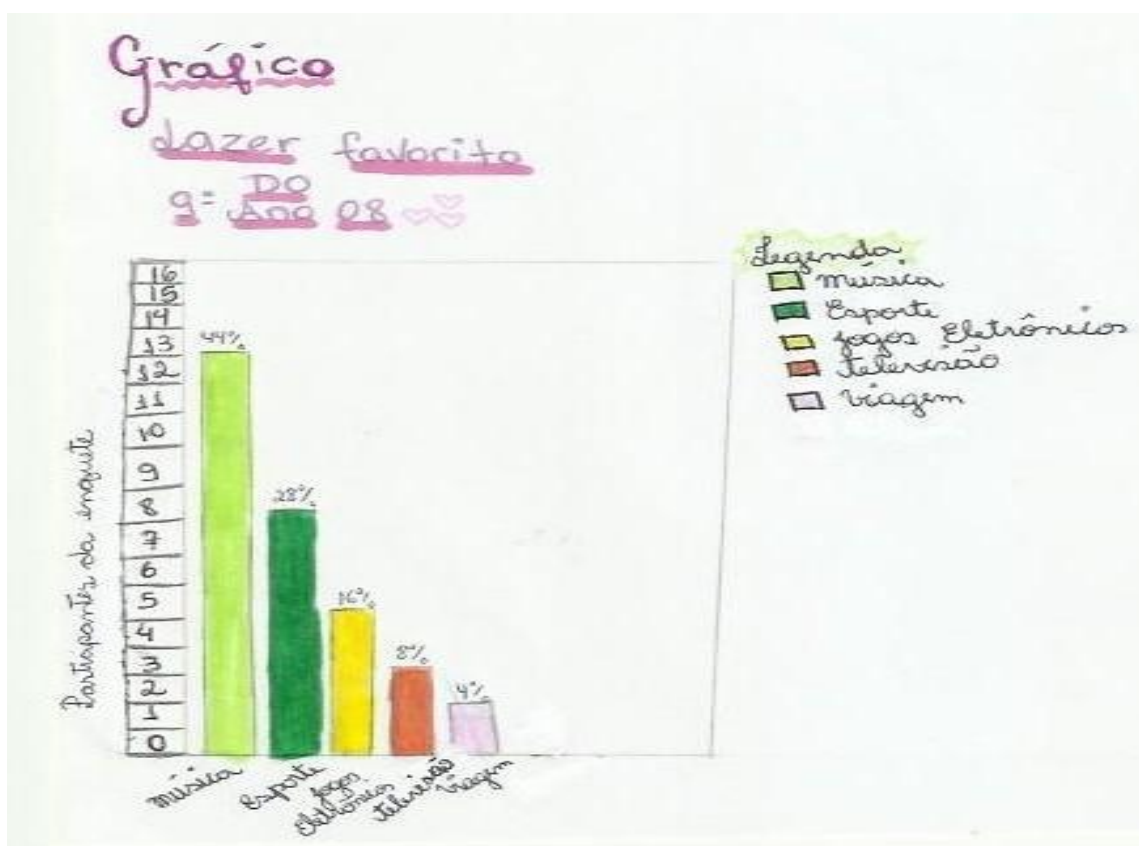
Ainda nessa etapa, entregamos aos alunos alguns portadores dos gêneros em estudo para que procurassem outros exemplos. Apresentamos também algumas perguntas direcionadas para que fizessem registros específicos dos textos selecionados. Assim, os alunos apresentaram as respostas das perguntas encaminhadas pelo professor que teve como objetivo a consolidação da estrutura do gênero, como também uma análise mais específica de cada texto.

Na terceira etapa da aula houve a construção coletiva de uma tabela e de um gráfico. A partir de uma pergunta direcionada aos alunos da sala, “Qual é o seu lazer favorito?”, foi feita uma votação para eleger as preferências e, em seguida, registradas as respostas na lousa em uma tabela com o número de votos e a respectiva classificação. Com os números da tabela, solicitamos aos grupos de trabalho que os registrassem em gráficos. Na atividade anterior, os alunos tiveram a oportunidade de analisar gráficos com formas diversificadas, sendo assim, para a produção, a forma do gráfico ficou a critério de cada grupo.

Alguns grupos demonstraram um pouco de dificuldade na transposição dos dados da tabela para o gráfico, porém, as orientações direcionadas a cada dificuldade, feitas pelo professor, apresentaram um resultado positivo, pois os alunos refizeram o texto com mais autonomia e mais coerente com a proposta.

Nesse sentido, a interação entre os grupos e professor foram significativas para a compreensão da estrutura dos gêneros estudados, bem como para o entendimento das informações dos textos específicos, visto que, enquanto discutiam os trabalhos que fizeram, percebemos a consolidação de alguns conhecimentos.

**Figura 10**  
Gráfico produzido por um dos grupos da turma.



Fonte: Arquivo pessoal/produção dos alunos

Como já explicitado, propusemo-nos a aplicar uma avaliação de entrada, nos moldes das avaliações externas, e uma de saída, elaborada com os mesmos gêneros da primeira. A pretensão, para a primeira prova, foi a de averiguar se as habilidades de leitura dos alunos estavam consolidadas para a série que cursam, e a segunda, aplicada após o desenvolvimento das ações, teve o objetivo de verificar se houve melhora na aprendizagem dos alunos.

A questão que cobrava a leitura das informações de um gráfico, na prova de entrada, apresentou um índice de acertos baixo, apenas 24% dos alunos compreenderam e as associaram corretamente às informações do texto. Na prova de saída, este índice aumentou para 60%. Portanto, além da interação observada durante o desenvolvimento da sequência, as aulas também propiciaram uma melhora significativa em relação à análise e compreensão do gênero.

Além disso, foi observado, durante as ações desenvolvidas, maior interesse e participação dos alunos, visto que, as discussões em grupo, em consonância com as interações

propiciadas pelas atividades, contribuíram para o envolvimento necessário a um bom resultado do trabalho proposto.

### 3.8 Ação 7: Estabelecimento de objetivos para a leitura de um texto de opinião

O ensino dos gêneros nas aulas de LP deve contribuir para as práticas sociais dos nossos alunos. Nesse sentido, o texto de opinião desempenha um papel relevante na sociedade e precisa ser trabalhado na escola, pois esse gênero proporciona um processo interativo que se sustenta pelo ponto de vista do autor e seus respectivos leitores, que podem aceitá-lo ou não. Isso pressupõe, portanto, a formação de leitores críticos, capazes de refletir, concordar ou discordar do autor, promovendo a necessária interação para o processo de ensino-aprendizagem pretendido.

Assim sendo, na busca por um ensino mais eficiente da leitura, propomos nessa ação a leitura interacionista com o gênero artigo de opinião. Para isso, apresentamos aos alunos os objetivos que pretendemos alcançar com o estudo do gênero. Esses objetivos definidos são, por conseguinte, as estratégias que elegemos para o desenvolvimento da ação.

Seguem, portanto, o plano e o encaminhamento metodológico para o desenvolvimento da aula.

#### Quadro 13- Plano de aula

<p><b>Dados de identificação</b>  <b>Local:</b> Escola Estadual Monsenhor Gustavo  <b>Série:</b> 9º ano do ensino fundamental  <b>Professora:</b> Lóide Fernandes Pimenta</p>
<p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa  <b>Eixos:</b> Leitura, oralidade, interatividade  <b>Estratégia:</b> Os objetivos da leitura de um texto de opinião  <b>Gênero:</b> Artigo de opinião  <b>Duração:</b> 5 h/a.</p>
<p><b>Objetivos</b>  <b>Geral:</b> Proporcionar o desenvolvimento da leitura interativa de dois textos do gênero artigo de opinião, que será apresentada em sequências (antes, durante e depois da leitura), como também o desenvolvimento de objetivos de leitura pré- determinados.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a opinião dos autores e se posicionar perante essa opinião.</li> <li>• Interagir com os pares, com o professor e com o texto, através das atividades que subsidiarão a leitura;</li> <li>• Determinar objetivos para a leitura do texto e o que deve ser priorizado.</li> <li>• Participar efetivamente de todas as sequências propostas.</li> <li>• Demonstrar as capacidades de compreender, interpretar e comentar, de forma a caminhar para a aquisição das habilidades necessárias para essas ações.</li> </ul>

**Recursos:**

- Cópias dos textos “ A vida real” de Lya Luft e “Por que alguns livros – ou textos – mexem com a nossa cabeça?” de Antonio Gil Neto

**Metodologia:**

- 1- Introdução do gênero artigo de opinião a partir do encaminhamento de alguns questionamentos.
- 2- Socialização das respostas discutidas.
- 3- Apresentação de um objetivo relevante, pelas duplas, para a leitura do gênero.
- 4- Leitura e posterior análise do texto “A vida real” e posicionamento sobre o tema.
- 5- Organização, em duplas, da sequência do texto “Por que alguns livros – ou textos – mexem com a nossa cabeça?”
- 6- Apresentação e leitura do texto na ordem que organizaram.
- 7- Socialização da estratégia utilizada na atividade anterior.
- 8- Produção de um parágrafo, opinando sobre um dos temas abordados nos textos.

**Avaliação:**

- Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, o entendimento dos objetivos de leitura, a interação e a consistência dos pontos de vista.
- Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (pontos relevantes, dificuldades).

**Desenvolvimento da aula:****1 Antes da leitura**

. Introduzir o gênero que será estudado a partir de alguns questionamentos como:

- 1 O que é um texto de opinião?
  - 2 É importante ter opinião sobre um assunto?
  - 3 Por que precisamos ler textos desse gênero?
  - 4 O que podemos aprender ou usufruir com essa leitura?
  - 5 Você costuma dar opinião sobre temas diversos em casa, na escola e entre seus amigos?
- . Pedir aos alunos, em duplas, para organizar as respostas relativas a esses questionamentos para socializá-las com os colegas. . Cada dupla deverá traçar um objetivo que considerar relevante para a leitura do texto de opinião.

**2- Durante a leitura**

Objetivo para esse texto:

- Analisar a opinião da autora e posicionar-se sobre o tema

## A VIDA REAL

**Lya Luft**

Em tempos de crise como esta – e crise da “braba”, apenas começando -, a vida parece torna-se mais real. Belisca, morde, derruba, atira pedra na testa da gente e apunhala o coração. Li por esses dias algo “de Bill Gates”, que não deve ser novo, nem sei se é dele – mas tem o jeito de quem deu um duro danado, persistiu e venceu. Transcrevo e adapto um pouco aqui esses conselhos. “Bill Gates”, convidado para paraninfar uma turma de faculdade, teria chegado, subido ao pódio, tirado do bolso um papel que leu em cinco minutos, sendo aplaudido por outros dez (ao menos essa é a lenda). Eis os conselhos:

- 1) A vida não é fácil – acostume-se com isso;
- 2) O mundo não se preocupa com a sua autoestima, mas espera que você faça alguma coisa útil para ele;
- 3) Você não vai ganhar R\$ 20.000 por mês assim que sair da faculdade, não será vice-presidente da empresa com carrão à disposição antes de conseguir comprar seu próprio carrão com o fruto do seu trabalho;
- 4) Se você acha seu professor severo ou grosso, espere para ver seu futuro chefe: ele não vai ter pena de você;
- 5) Trabalhar meio turno, vender qualquer coisa, ser frentista ou garçõete para ajudar a pagar seus estudos não é humilhante. Há quem chame isso de oportunidade;
- 6) Antes de você nascer, seus pais talvez não fossem tão críticos quanto agora que precisam pagar suas contas, lavar suas roupas, aguentar suas insolências, como dizer que eles são ridículos. Então, antes de querer salvar o planeta, arrume seu quarto;
- 7) Se na sua escola ou faculdade não se distinguem os esforçados dos preguiçosos e todos são igualmente aprovados, saiba que a vida não é assim. Na vida real, ao primeiro erro grave você poderá ir para a rua;
- 8) A televisão não é como a vida real. Na vida real, a gente tem de sair do barzinho ou da balada e ir para o trabalho;
- 9) Não ria dos *nerds*, que os outros julgam babacas porque trabalham, estudam, se esforçam. Há uma boa probabilidade de um dia você ser empregado deles”.

Por que gostei tanto dessas frases? Porque as coloco como eixo dessa coluna? Primeiro, porque acredito piamente em tudo isso, porque acho que estamos mais molengas, mais queixosos, mais arrogantes, menos preparados, mais exigentes, como se o mundo, os pais, e todos, nos devessem alguma coisa, nos devessem sucesso imediato e vida fácil, enriquecimento sem cansaço, sucesso sem preparo – como se fôssemos uns princepezinhos abobados a quem todo mundo deve homenagem. Hoje em dia, princepezinhos bobos homenageados de graça, estão fora de moda: todos querem pelo menos ter uma faculdade, fazer algo de útil e parecer gente normal.

Além disso, eternos adolescentes me cansam muito, gente com mais de 20 anos bancando filhinho de papai e de mamãe, embora tenha saúde e capacidade para estudar, trabalhar, engolir sapos como todo mundo, crescer, subir na vida e no emprego – e quem sabe começar a retribuir de alguma forma tudo o que seus pais fizeram por eles desde o primeiro dia seu no mundo. Pode ser apenas sendo gentil, educado, carinhoso, atencioso... de vez em quando. Também gostei do texto porque me parece muito útil para os próprios pais (e professores – e quem lida com a educação em geral, tão maltratada hoje neste país): tratar os filhos (ou alunos) como coitadinhos, que não podem sentir em casa e fora dela nenhuma autoridade ou limites, nem devem ser traumatizados com notas baixas ou reprovação, não ajuda em nada. Ao contrário, forma imaturos, eternos queixosos e injustiçados que saltam de um curso ou emprego para o outro, não em busca de algo melhor, mas porque o chefe fez cara feia. Serão os para sempre despreparados e irresponsáveis, pois nunca lhes foi exigido nada a sério, como recompensa e punição – numa vida muito real.

Na lista que citei faltou um sugestão adequada a este momento brasileiro – que seria cômico se não fosse trágico. Ela é minha: 10) Você está entre aqueles que sentem que as coisas no Brasil andam muito esquisitas? Então, da próxima vez vote direito.

LUFT, Lya. Vida Real. Revista VEJA, v. 2431, ano 48, n. 25, p. 24, Editora Abril, 24 de junho de 2015.

Leitura do texto em voz alta pelo professor. Questões que deverão ser respondidas pelas duplas:

- 1 Qual o assunto abordado no texto?
- 2 Como a autora se posiciona sobre o assunto?
- 3 Quais os argumentos usados por ela para tentar convencer o leitor?
- 4 Você concorda ou discorda da posição defendida por ela?

- 5 Em que a autora se baseia para que seus argumentos sejam válidos?
- 6 Quais os argumentos usados por ela para refutar as opiniões contrárias?
- 7 Quem são os interlocutores desse texto?
- 8 Você acha que os argumentos da autora são convincentes? Por quê?
- 9 Qual a sua relação com o tema? Que posição você assume diante dele?
- 10 Sintetize em algumas palavras o seu posicionamento sobre o tema.

. Socialização das respostas

## **Texto 2: Por que alguns livros - ou textos – mexem com nossa cabeça? Autor: Antonio Gil Neto**

### **Objetivo para esse texto:**

- Identificar a sequência do texto, a partir das frases que resumem as ideias dos trechos e organizá-la coerentemente.

### **POR QUE ALGUNS LIVROS OU - TEXTOS - MEXEM COM NOSSA CABEÇA?**

Antonio Gil Neto

Sinto que os livros, antes, durante e depois de saborosamente lidos, não mexem só com a nossa cabeça não. Mexem com tudo o que somos. Mexem com nossa existência. Como uma sinfonia, um turbilhão, uma maratona, uma revoada...

Nunca estamos sozinhos e nunca ficamos sendo os mesmos no decorrer de uma leitura que se preze. Acho que é porque, quando lemos, somos simultaneamente únicos e muitos. Temos muitas vidas para viver durante um simples ato de ler. Ao mesmo tempo reais e imaginárias. Afinadas e sincronizadas. Íntimas e singulares. Talvez seja esse um segredo. Assim, o mundo real acaba não saindo ileso do nosso ato de ler. Ele vai se modificando paulatinamente pelo que vai sendo incorporado no olhar do seu morador que o investiga e o redescobre à luz do que vai lendo. O nosso coração se exercita nos músculos e nas emoções das personagens que acolhemos. Em tempos, espaços e situações adversos e dissonantes visitamos, do nosso canto doméstico, preferido ou particular, lugares e sonhos nunca imaginados... Vamos ficando cada vez mais artífices ao traduzir ou intervir no que vai acontecendo ao nosso redor. Nos sentimos mais capazes de sermos nós mesmos e com os outros.

Quantas vezes, armados não só de uma limonada ou café ou de um cheirinho de bolo no ar, mas sobretudo de nosso patrimônio de leituras, nos colocamos de frente a um problema insolúvel, um lancinante mistério ou a um dilema que nos retorce por inteiro e nos envolve deliciosamente. Movidos pelo simples prazer, ficamos a imaginar, vislumbrar, absortos e lúcidos. Somos amalgamados, vivendo a vida que desabrocha das entrelinhas das páginas como sementes, e a vida real, como frutos maduros, que seguimos vivendo, por vezes crua, corriqueira, previsível e real demais. Temos a leve presença da experiência humana que lateja, brilha e se oferece para ser acolhida em nós num simples naco de saborosa leitura.

Como ficaria a vida sem os livros? Nem pensar. Acho que tudo ficaria mofo, sem graça, sem belezas... O livro é uma espécie de academia bem aparelhada capaz de exercitar o nosso comando maior, a cabeça, e todo o maquinário natural que dentro dela está e nos faz pulsantes, singularmente concretos e sobreviventes, vibrantes. Presenteamos o cérebro com as leituras e ele vai ficando em boa forma. Então dá de sonhar fácil, de inventar de tudo, de amar o essencial, de optar e decidir com autoria, de aprender mais, de perdoar com leveza, de lavar águas e almas, de perceber minúcias de azuis e outros tons, de comprar com outros olhos e mãos, de comparar valores implícitos, de se encantar, de olhar o quase não visto, de observar, imaginar e fazer acontecer pela leve intenção de fazer existir o desejado, de investir e investigar como quem respira maneiro, de refazer, repensar, tomar partido, se expor, potencializar, estar presente... e mais uma infinita modalidade de atitudes que nos qualificam e nos identificam como humanos e inteligentes. Talvez ler seja um jeito de existirmos em lances de plenitude, escancarando nossos sentimentos mais íntimos, intensos, íntegros.

Acho que cada vez que ler um livro, um texto, um poema, mexem e remexem com a nossa cabeça, essa metáfora do humano acontece em nós, nos tornamos gente, genuinamente pessoas. E, quando isso acontece, corremos o grato risco de dentro de nós mesmos abrigarmos, sem cerimônia alguma, uma doce revelação, uma sutil evolução, uma silenciosa revolução. O que se parece com o desenho da experiência amorosa na vida.

Podemos ficar mais poderosos, mais desnudos e refeitos, sem darmos conta das potencialidades do humano em nós.

Confesso que, às vezes, me pego mais atraído pela autoria, pelo jeito de escrever do que propriamente pelo livro, pelo escrito em si. Leio a história, mas me envolvo com a arquitetura do texto, o “modus operandi” do escritor com as palavras. Também dou de adiar o fim da leitura, relendo alguns trechos soltos e anteriormente lidos, relidos. Volto, procurando pistas, segredos, minúcias... Uma sensação parecida com aquela do final do conto “Felicidade Clandestina”.

Chego por vezes a um livro de um jeito curioso, quase infantil, inconseqüente. Vou acarinhando-o com as mãos, alentando-o. Vou gostando da capa, dos recados das suas orelhas ou de algum detalhe inesperado que em meu olhar vejo brotar. Depois de um manuseio solto, descompromissado, acabo levando-o comigo, sem pestanejar. Como um apaixonado mesmo. Adoro e me enlevo quando isso acontece.

Se fizesse agora mesmo um instantâneo do meu movimento de leitura eu diria que estou em meio a uma colagem de textos. Artimanhas do livro. Peguei o gosto de ler alguns simultaneamente. O diálogo, a conexão, os links entre eles, vão se tecendo sem saber, como uma teia, uma dança de sentidos, chuva e sol. Uma leitura sempre ecoa noutra, como escada, tempero, vibração, contracanto, contraponto, referente. Tenho lido algumas biografias ultimamente. É um gosto desabrochado e desavergonhado pela idéia de conhecer mais do que intimamente pessoas especiais. Li várias. Estou lendo uma agora e parece que não vou mais parar.

E poesia? Sempre. Como pão e água de todos os dias. Como bálsamo, perfume, chaves, manejos... Estou aqui escrevendo e sobre a mesa de trabalho fotografo de rabo de olho um livro de Adélia Prado oferecendo poemas para ler e me sustentar. Abro-o, leio um verso, mais outro e tenho um instante da vida enfeitado, evidenciado e iluminado pelas palavras.

Mas não dá para ficar sem romances e contos. São os deliciosos oásis do cotidiano. Viajamos sem quaisquer passaportes para tempos e lugares inesperados, inesquecíveis e inebriantes. Ficamos cúmplices e amorosamente ligados em pessoas que nascem, crescem e inundam nosso pensar num simples suspiro ou virar de páginas. Sem sairmos de nosso chão, sem máquina do tempo nos transportamos e nos reciamos continuamente. Sem alardes.

Há os livros que ficam na fila do nosso desejo, esperando o nosso sopro de vida. O próximo sempre serão muitos, quando caímos na graça da leitura: um livro de correspondências entre pessoas ímpares, outro de jardinagem com culinárias, mais um que conta uma história mais que inesquecível e ainda outro que nos revela um autor perdido na memória dos tempos...

E pensar que neste mundo supostamente tão evoluído ainda existem tantas e tantas cabeças que ainda não foram mexidas ou sequer tocadas pelo movimento dos livros! Isso me parece muito prejudicial para o mundo, para o coletivo, o globalizado ou virtual. A criatividade ou a transgressão e toda a atitude de busca e aperfeiçoamento da humanidade estão na cabeça das pessoas. E o livro e suas possibilidades de leitura podem contribuir para essas façanhas dos homens. De bem, espero. Olhando de perto para a escola que tem a função de formar as crianças para este mundo de deuses, percebo que a leitura ainda não é trabalhada no cotidiano curricular como bem merece. A leitura faz parte do trabalho dos educadores. É necessário difundir, ampliar, engrandecer esse trabalho de leituras. Nas mãos de todos os alunos. É claro que num jogo prazeroso e dialógico entre leitores e textos, sem os dogmas da imposição. Ouso pensar que a leitura pode ser uma ferramenta, uma possibilidade, uma concreta esperança de futuros melhores.

Leio como se meu olhar fosse itinerante e aventureiro, companheiro das palavras e a minha alma fosse fotografando as imagens e os sentimentos vivos que nelas se espelham... Quando a coisa começa a funcionar como obrigação, desencanto, falta de apetite para as entrelinhas, costume parar e pronto. Esqueço o livro pelo menos por algum tempo. Pode ser que eu precise de uma calibragem na minha gana de ler, ou então o livro é um equívoco ou coisa assim. Existem livros que não são interessantes. Não estão em sintonia com nossos momentos. Já encontrei livros que não mereciam ser livros. Outros, comprei com tanta sede ao pote e depois os abandonei sem ler. Acontece. Não sei bem o porquê. A escolha é do leitor, do diálogo que ele faz com seu objeto de leitura. Alibi provisório.

Sempre tenho livros por perto, prontos para ler. Sempre tenho uma lista interminável para comprar. Por vezes fisgo algum adormecido no armário, nas gavetas. E sempre tenho livros às mãos, como frutos e flores espalhados pela casa. Admiro vê-los: esparsos, empilhados, arrumados fazendo desenhos pelos espaços, instigando desejos, curiosidades... Para mim são como humanos ou mais, pelas potencialidades que carregam. Acho bonito o visual deles e acho salutar manusear e estar em contato com seu papel, suas cores, imagens, sua densidade e peso, seu formato diverso, sua tessitura, seu cheiro, seu porte...

Depois de tudo isso, guardo a sensação de que poderia tentar responder à pergunta-título expondo infinitas e plausíveis explicações. Num orgulho improvisado, me arriscaria a dizer sem sobressaltos que, para mim, o livro mexe com a nossa cabeça porque dá sentido à vida. Nos humaniza. Faz emergir da gente o primordial e genuíno que há em nós e nos faz humanos a inteligência, os sentimentos. O gosto pelo viver. Pelo outro, pelo convívio. Pelos mistérios que nos inundam. E, sobretudo, porque nos coloca diante de uma gama infinda de possibilidades de aprender, de revigorar experiências. Nos faz atravessar as paredes do tempo,

imaginar, intuir, sonhar, fortificar as sensibilidades, mergulhar em novas águas ou em águas de outrora. Nos encanta e nos renova e nos leva a fugir da mesmice, do monótono, a refletir, ver as coisas com outros olhos, lúcidos e lúdicos, a mudar, aprimorar-se, criar. E, num diapasão de alegria íntima, a descobrir e usufruir dessas sutis engenhosidades do cérebro humano que são a maior benção para quem está vivo!

Disponível em:

[http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com\\_content&task=view&id=207&Itemid=60](http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=207&Itemid=60) Acesso em 18 de fev. 2016.

### **Frases-sínteses para o trabalho com o texto:**

- 1 A leitura proporciona viagens a mundos diversos e pode transformar nosso mundo real.
- 2 O prazer da leitura nos transporta a momentos e situações indescritíveis.
- 3 Os livros são “exercícios” para nosso cérebro e nos torna mais humanos.
- 4 O encantamento do livro é provocado pela habilidade dos autores e por serem objetos belos.
- 5 A diversidade dos gêneros e a leitura deles provocam diferentes sentimentos no leitor.
- 6 A função da escola e dos educadores é essencial para ampliar e engrandecer o trabalho com a leitura.
- 7 O leitor deve ter o direito de escolher suas leituras.
- 8 Conclusão: uma possível resposta?

1 Primeiro, o professor fará a leitura do texto para a turma, em seguida, o entregará em partes fragmentadas com as frases que resumem os trechos para os alunos organizá-los. As frases serão numeradas para que eles registrem a correspondência nos trechos do texto. Essa atividade também será feita em duplas.

2 Concluído o trabalho das duplas, o professor deve sugerir a apresentação. Neste momento, eles podem socializar a estratégia que utilizaram para descobrir a ordem do texto. Solicitar a colagem do texto na sequência correta.

### **3 Depois da leitura**

1 Pedir a cada aluno que escolha um dos temas trabalhados nos textos e opine sobre ele, justificando com argumentos. Esta atividade pode ser escrita.

#### **3.8.1 Resultado da ação**



Com o propósito de instigar o posicionamento de nossos alunos sobre temas relevantes e que façam parte do cotidiano, elegemos dois artigos de opinião para o desenvolvimento das atividades propostas.

No primeiro momento, antes da leitura, propomos uma discussão com alguns questionamentos direcionados para o levantamento de hipóteses sobre o gênero. Esperava-se que os alunos se expressassem, de forma espontânea, sobre a necessidade e importância de emitirmos uma opinião e nos posicionarmos sobre os assuntos e temas do dia a dia. Vale ressaltar que, a estratégia eleita para essa ação, consiste em traçar objetivos para a leitura de um texto. Sendo assim, os questionamentos da atividade inicial tiveram como objetivo despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, além de o aluno já ser instigado a emitir opiniões sobre o tema.

Na etapa posterior, durante a leitura, apresentamos à turma o artigo de opinião “A vida real” de Lya Luft. Após a leitura do texto, entregamos a eles as questões que elaboramos sobre o texto e pedimos que, em grupos, discutissem e respondessem às questões propostas. O objetivo para esse texto foi uma análise, feita pelos alunos, da opinião da autora e o consequente posicionamento deles sobre o tema. Esperávamos que o artigo, previamente escolhido, despertasse curiosidade e interesse, uma vez que o tema abordado faz referências ao comportamento dos adolescentes.

Enquanto estavam reunidos para a realização da atividade, percebemos que os alunos demonstraram dificuldades em sistematizar as informações lidas, e a partir daí, elaborar suas respostas. Esse problema foi apresentado também na análise do teste diagnóstico. Os alunos acham mais cômodo somente transcrever trechos dos textos. Neste momento, vimos a necessidade de o professor, como agente da interação, auxiliar os grupos na elaboração e sistematização dos argumentos. E assim constatamos que, com um pouco mais de empenho, eles foram capazes de melhorar o posicionamento e assim, elaborar suas próprias respostas.

Ainda durante a leitura foi desenvolvida outra atividade<sup>1</sup> com o artigo de opinião “Por que alguns livros –ou textos - mexem com nossa cabeça?” de Antônio Gil Neto. Esperava-se com essa proposta que os alunos identificassem a sequência do texto e as organizasse adequadamente. Para isso, entregamos aos grupos o texto recortado em partes com as frases que resumiam os trechos separados. Após um tempo de discussão, a maioria dos grupos conseguiu organizar coerentemente o texto. O texto selecionado é um artigo de opinião, nesse texto, o autor, com muita criatividade, trata o tema da leitura com poesia e emoção.

---

<sup>1</sup> A atividade proposta foi adaptada de uma sugestão apresentada em um caderno do professor das Olimpíadas de Língua Portuguesa “Escrevendo o futuro.”

Inspirados pelo tema, solicitamos aos alunos como atividade final, que também expressassem a opinião deles sobre a leitura.

### 3.9 Ação 8: Aplicação do teste final

Buscando verificar a abrangência das contribuições do ensino da leitura na perspectiva interacionista e no trabalho com os gêneros textuais associados às estratégias de leitura, propusemos-nos a aplicar, após a intervenção, outro teste, com questões dos gêneros selecionados para as aulas que desenvolvemos. Vale destacar que, assim como no teste aplicado antes da intervenção, o propósito, nesse último, foi também avaliar as habilidades de leitura dos alunos pesquisados.

No teste de entrada, aplicado antes da intervenção, vinte e cinco alunos foram avaliados. No entanto, no dia escolhido para aplicar o teste de saída, depois da intervenção, compareceram vinte alunos. Os alunos não souberam com antecedência da prova, pedimos apenas, antes de entregar o material a eles, para fazerem uma leitura com atenção de todos os textos e questões, e que ficassem atentos aos gêneros estudados e recorressem às estratégias de leitura para compreendê-los. Ao final, os alunos foram informados do objetivo do teste.

Apresentamos a seguir as questões com seus respectivos resultados. Nesse momento, faremos ainda uma análise comparativa entre os resultados obtidos no primeiro e no segundo teste.

#### QUESTÃO 1

Este trecho faz parte do conto *A terceira margem do rio*, de João Guimarães Rosa.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o **rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo**. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Fonte: ROSA, João Guimarães. *Primeiras Histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998

A expressão grifada no texto permite-nos inferir que “o rio” é

- A) retratado como constante e infinito.
- B) um personagem passageiro no conto, sem importância.
- C) visto, pelo personagem-narrador, como culpado pela ausência do pai.
- D) a causa das doenças descritas pelo narrador.

O gênero dessa questão, o conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, constava também no primeiro teste, aplicado antes da intervenção. A proposta da questão, ou seja, o que se esperava do aluno, era que ele inferisse o sentido da expressão destacada no texto “**rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo**”. Nessa questão, 50% dos alunos responderam corretamente, ao marcar a alternativa A. Na expressão em destaque, o rio é retratado pelo autor como constante e infinito. Mesmo se tratando de um índice abaixo do satisfatório, verificamos uma melhora significativa de acertos, pois no teste aplicado antes da intervenção apenas 12% acertaram a questão que tinha a mesma proposta e o mesmo texto, dessa por nós elaborada.

Constatamos, assim, que a ação desenvolvida com esse gênero, embasada no interacionismo e na estratégia de leitura denominada “As inferências como mecanismos de construção do sentido do texto”, contribuíram para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, sujeitos da pesquisa. Vale salientar, ainda, que, essa foi apenas uma ação desenvolvida com o propósito de leitura compreensiva com a estratégia de elaboração de inferências. Se outras atividades, assim também embasadas, forem trabalhadas, os resultados poderão ser ainda mais positivos.

## QUESTÃO 2



Fonte: [www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-10-05-1.1296317](http://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-10-05-1.1296317). Acesso em 17 de mai. de 2016.

A atual situação político-econômica do país possibilita compreender que

- A) os problemas vivenciados em sala de aula são preocupantes.
- B) a equação matemática dificulta entender o problema.
- C) o Brasil está passando por uma complexa crise.
- D) a falta de instrução do aluno é um problema grave.

É comum, em provas de processos seletivos ou em avaliações de larga escala, a ocorrência de textos multimodais, e, especificamente, do gênero charge. Esse gênero que necessita para sua compreensão do conhecimento do aluno sobre o tema, tem se tornado constante em avaliações aplicadas também aos alunos do Ensino Fundamental. Assim, com o objetivo de oportunizar uma aprendizagem mais significativa do gênero, na proposta interacionista e com a estratégia de leitura selecionada (ativar os conhecimentos prévios), elaboramos a ação denominada “ Mobilização dos conhecimentos prévios para se compreender charges”.

Nessa questão 02 do teste, aplicado após a intervenção, o tema da charge, o qual se referia à atual situação de crise que vivemos em nosso país, foi facilmente compreendido pela maior parte dos alunos, visto que o índice de acertos foi bem significativo, 85% marcaram a resposta correta: “o Brasil está passando por uma complexa crise”. No primeiro teste, apenas 16% acertaram a questão com o mesmo gênero e que também necessitava da ativação do conhecimento prévio sobre o tema para sua compreensão. Sendo assim, pode-se afirmar que a ação desenvolvida contribuiu, significativamente, para a melhora obtida nesse segundo teste.

### QUESTÃO 3

#### O mistério que é o zika

O zika vírus não é novo: em 1947, foi descoberto em macacos africanos e, nos anos 1950, apontado como infecção humana. Em 2013, deixou mais de 10 mil doentes na Polinésia Francesa. Mas o número não chega nem perto do que vivemos em 2013, só a Bahia notificou cerca de 70 mil casos. O zika se alastrou rápido pelo Brasil – e de forma misteriosa. Nunca havia causado microcefalia. Médicos investigam se há outro fator, específico do nosso país, interagindo com o vírus. Mas ainda não descobriram nada. O que se sabe é que o vírus é transmitido pelo *Aedes aegypti*, mas também por relação sexual, transfusão de sangue e até por transplante de órgãos. Por enquanto, vamos enfrentar a epidemia no escuro.

Fonte: Revista Superinteressante. Janeiro de 2016

Esse texto foi escrito com a finalidade de

- A) alertar a população de como se prevenir da doença.
- B) divulgar os conhecimentos acerca do zika vírus, como sua origem e a epidemia vivida atualmente no país.
- C) mostrar como os outros países combateram o *aedes aegypti*.
- D) convencer as pessoas de que a doença não é grave.

O texto de divulgação científica “O mistério que é o zika”, extraído da Revista Superinteressante, de janeiro de 2016, foi bem oportuno para o desenvolvimento da ação denominada “ Seleção de informações em texto de divulgação científica”. Esse tema, foi, naquele período, amplamente noticiado pelos meios de comunicação e serviu para o trabalho desenvolvido nas atividades elaboradas, e posteriormente foi utilizado para a questão 03 do teste aplicado após a intervenção. Essa questão registrou um dos maiores índices de acertos de

todo o teste, 90% responderam corretamente que a finalidade deste texto é “divulgar os conhecimentos acerca do zika vírus, como sua origem e a epidemia vivida atualmente no país”. No entanto, é importante destacar também, que no primeiro teste, esse foi o gênero que os alunos tiveram mais facilidade de leitura e compreensão, pois 64% dos alunos acertaram a questão proposta.

O resultado possibilita-nos concluir que esse gênero, entre os outros elencados, foi o de mais fácil compreensão para os alunos, sujeitos da pesquisa. Tanto no primeiro quanto no segundo teste foram registrados os maiores acertos das provas. Nesse sentido, verificamos que, a aula de leitura na perspectiva interacionista e o trabalho com a estratégia de selecionar as informações de um texto contribuíram para que os acertos da segunda prova fossem bem expressivos.

#### QUESTÃO 4



Fonte: [www.saude.gov.br](http://www.saude.gov.br). Acesso em 17 de maio de 2016

Em relação aos dados da microcefalia no Brasil, é possível afirmar

- foram notificados 1.761 óbitos de bebês com microcefalia e suspeita de infecção pelo vírus zika.
- em 2015, houve uma queda significativa dos casos de microcefalia no Brasil.
- os maiores registros estão na região Nordeste, principalmente nos estados de Pernambuco e Paraíba.
- em 2012 não houve registro de microcefalia no país.

O gênero gráfico é comumente encontrado em revistas, jornais e em muitos livros didáticos, inclusive de Língua Portuguesa. Contudo, os alunos ainda têm dificuldades de compreender as informações que por ele são veiculadas. Nesta questão, assim como na questão do primeiro teste, o gráfico se refere às doenças ocasionadas pelo *aedes aegypti*. A linguagem multimodal também presente, é característica desse gênero.

Ao analisar os textos, percebemos que, apesar de as informações serem bem objetivas, alguns alunos tiveram dificuldades para compreendê-las, no entanto, os acertos da segunda prova ainda foram bem superiores aos da primeira. Na prova de entrada, apenas 24% dos alunos acertaram a questão. Na prova de saída, aplicada depois da intervenção, esse índice subiu para 60%.

Fica evidente que, a ação desenvolvida com os gêneros gráficos e tabelas, denominada “Avaliação e controle do entendimento dos gêneros gráficos e tabelas”, contribuiu, sobretudo, para que os alunos entendessem os propósitos comunicativos do gênero e assim, as informações foram lidas e compreendidas com mais facilidade pela maioria dos alunos.

O fragmento abaixo foi retirado do texto *Vida Real* de Lya Luft. Leia-o para responder às questões 5 e 6.

[...] eternos adolescentes me cansam muito, gente com mais de 20 anos bancando filhinho de papai e de mãe, embora tenha saúde e capacidade para estudar, trabalhar, engolir sapos como todo mundo, crescer, subir na vida e no emprego – e quem sabe começar a retribuir de alguma forma tudo o que seus pais fizeram por eles desde o primeiro dia seu no mundo. Pode ser apenas sendo gentil, educado, carinhoso, atencioso... de vez em quando. Também [...] me parece muito útil para os próprios pais (e professores – e quem lida com a educação em geral, tão maltratada hoje neste país): tratar os filhos (ou alunos) como coitadinhos, que não podem sentir em casa e fora dela nenhuma autoridade ou limites, nem devem ser traumatizados com notas baixas ou reprovação, não ajuda em nada. Ao contrário, forma imaturos, eternos queixosos e injustiçados que saltam de um curso ou emprego para o outro, não em busca de algo melhor, mas porque o chefe fez cara feia. Serão os para sempre despreparados e irresponsáveis, pois nunca lhes foi exigido nada a sério, como recompensa e punição – numa vida muito real.

LUFT, Lya. *Vida Real*. Revista VEJA, v. 2431, ano 48, n. 25, p. 24, Editora Abril, 24 de junho de 2015

#### QUESTÃO 5

Quanto ao gênero, esse texto classifica-se em

- A) artigo de divulgação científica.
- B) fábula chinesa.
- C) artigo de opinião.
- D) conto fantástico.

#### QUESTÃO 6

Como a autora se posiciona sobre o assunto? Quais os argumentos usados por ela para tentar convencer o leitor?

O texto utilizado para as questões 05 e 06 foi um dos gêneros artigo de opinião que constam nas atividades desenvolvidas na ação denominada: “Estabelecimento de objetivos para a leitura de um texto de opinião”.

Considerando ser muito importante a identificação dos gêneros em estudo, destacamos a necessidade de reconhecimento durante o trabalho com cada um dos gêneros selecionados. Posto isso, elaboramos a questão 05 solicitando aos informantes a classificação do gênero pelo reconhecimento das características que o constituem. 75% dos alunos classificaram corretamente o texto ao marcar a alternativa C (artigo de opinião). Na prova anterior, havia uma questão solicitando o mesmo conhecimento, porém os alunos não souberam classificá-lo corretamente. Alguns responderam tratar-se de um texto informativo, outros, transcreveram trechos do texto, e muitos não responderam. Percebe-se, pelas respostas do segundo teste que, o estudo do gênero com a proposta que desenvolvemos, possibilitou a eles maior compreensão das características estruturais desse gênero.

Já para a questão 06, percebemos que, apesar de alguns alunos ainda terem transcrito alguns trechos do texto como resposta, muitos a formularam de forma mais autônoma, justificando-a com argumentos por eles elaborados, mesmo que os argumentos ainda não estejam maduros o suficiente. Vale destacar ainda, a ocorrência de alguns desvios de escrita apresentados nas respostas, visto que a escrita não foi o propósito principal de nosso trabalho. Contudo, verificamos um avanço, sobretudo porque na segunda prova, apenas um aluno deixou a questão em branco. Sendo assim, constatamos um avanço significativo, pois a ação desenvolvida na perspectiva interacionista com o gênero e a estratégia de leitura selecionados possibilitou uma maior compreensão do gênero artigo de opinião.

Resposta do informante 3:

<p>QUESTÃO 6</p> <p>Como a autora se posiciona sobre o assunto? Quais os argumentos usados por ela para tentar convencer o leitor?</p> <p>Ela não concorda que os adolescentes tenham a vida fácil, ela fala que eles têm que conhecer a vida de verdade e sair de baixo das asas dos pais, e saber lidar um <u>não</u> na vida.</p>
--

Resposta do informante 4:

**QUESTÃO 6**

Como a autora se posiciona sobre o assunto? Quais os argumentos usados por ela para tentar convencer o leitor?

*Ela just demonstra ser contra a super proteção dos pais, que eles devem criar seus filhos para o mundo, pois assim eles se tornam independentes e responsáveis.*

Resposta do informante 5:

**QUESTÃO 6**

Como a autora se posiciona sobre o assunto? Quais os argumentos usados por ela para tentar convencer o leitor?

*Ela fala que a juventude de hoje está muito preguiçosa pois espera tudo na mãe e mãe se dispõem a ir atrás das suas atividades assim se torna uma pessoa imatura.*

### QUESTÃO 7

Depois de \_\_\_\_\_ tempo, começou a ver que não se adaptava a ela. O temperamento de Lin era muito diferente e se irritava \_\_\_\_\_ com a mãe de seu marido. \_\_\_\_\_ o passar dos tempos as coisas pioraram tanto que viver com ela se tornou \_\_\_\_\_. No entanto, segundo as tradições antigas da China, a nora tem que estar sempre a serviço da sogra e obedecer-lhe.

Fonte: [http://aurelio.net/email/a\\_parabola\\_chinesa\\_da\\_sogra\\_ruim.html](http://aurelio.net/email/a_parabola_chinesa_da_sogra_ruim.html)> Acesso em 10 maio 2015

Marque a opção que completa coerentemente as lacunas do trecho acima. Atente-se para o sentido do texto.

- A) algum, constantemente, com, insuportável.
- B) muito, às vezes, ao, agradável.
- C) grande, de vez em quando, mas, fácil.
- D) longo, quase nunca, porque, interessante.

O gênero da última questão do teste, lenda chinesa, não constou no teste aplicado antes da intervenção. Portanto, nessa análise, não há resultados para serem comparados, porém consideramos importante incluí-la, sobretudo para se destacar a ação desenvolvida com o recurso da estratégia da preditibilidade.

Com o propósito de verificar a habilidade de leitura dos alunos após a intervenção, atestamos na questão elaborada, a possibilidade de eles, durante a leitura, fazerem as previsões acerca da adequação e continuidade da narrativa, ao solicitarmos no enunciado a atenção quanto ao sentido do texto e a partir daí, completá-lo coerentemente.



Nessa questão, 90% dos alunos escolheram a alternativa A como resposta. Isso demonstra que a grande maioria dos alunos optou pela resposta mais coerente ao sentido do texto.

A princípio, pode-se questionar a simplicidade do que é solicitado na questão, mas vale destacar que, nosso propósito aqui foi demonstrar ao aluno como é possível fazer previsões recorrendo aos vários conhecimentos adquiridos ao longo de experiências, sejam elas leitoras ou não. E esses conhecimentos, neste caso, o linguístico, também têm muito a contribuir para a eficiência de nossas habilidades de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos-nos a empreender uma investigação com o objetivo de verificar se a prática interacionista associada ao estudo dos gêneros e às estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa contribui para a proficiência leitora de alunos do Ensino Fundamental. Para embasar esta proposta, após a contextualização do problema, fizemos um estudo das teorias que constituem o tema e a relevância desses conhecimentos para a prática do professor.

Desse modo, com os conhecimentos teóricos contemplados com este trabalho, foi possível refletir sobre as atividades de leitura que desenvolvemos até então e sobre as contribuições que este estudo proporcionou no seu ensino e aprendizagem e, sobretudo, compreender, que a fundamentação teórica tem significativa importância na busca por práticas de ensino mais eficientes.

Sendo assim, no desenvolvimento da pesquisa, as contribuições teóricas foram imprescindíveis para o planejamento das ações, bem como para a aplicação delas. Percebemos, ao longo das leituras e pesquisas feitas, a relevância do trabalho com os gêneros textuais, sobretudo no tocante aos seus propósitos comunicativos, e o quanto o interacionismo e as estratégias de leitura contribuíram na elaboração das aulas que desenvolvemos.

Nesse sentido, os dados obtidos possibilitaram-nos afirmar que houve um avanço significativo nos resultados após a intervenção. Baseando-se nesses resultados, a hipótese aventada de que a leitura de gêneros textuais em uma perspectiva interacionista, via estratégias de ensino contribui para melhorar a proficiência leitora de alunos do Ensino Fundamental, se confirma.

No entanto, não podemos omitir que, mesmo com os esforços empreendidos no desenvolvimento das ações, tivemos casos de alunos que não apresentaram progressos. Seria ingênuo afirmar que os problemas de leitura foram solucionados apenas com um projeto de intervenção com uma duração de três meses. As dificuldades enfrentadas nas escolas públicas vão além de um empenho com uma finalidade específica, pois as defasagens são diversas e abarcam outros problemas que ainda precisamos superar.

Convém salientar também que nos deparamos com outros entraves no desenvolver do trabalho. A falta de tecnologias ou a dificuldade de acesso a elas, como, por exemplo, falta de recursos materiais ou aparelhos com defeito, e dificuldade de acessar a internet são constantes em nosso dia a dia, o que compromete, de uma certa forma, o planejamento e a execução das

atividades planejadas. Percebemos, ainda, que a postura disciplinar inadequada de alguns alunos, mesmo que poucos, durante as aulas, influenciou na atenção e no empenho dos demais para o desenvolvimento dos trabalhos propostos aos grupos.

Contudo, as situações relatadas, embora tenham contribuído para dificultar a realização das ações planejadas, não impediram que elas fossem realizadas como planejamos e que resultados satisfatórios fossem alcançados.

Por essa via, consideramos que, a partir de um trabalho consciente, fundamentado na perspectiva interacionista da leitura, no estudo dos gêneros, ressaltando as práticas sociais neles imbricadas, utilizando como recurso as estratégias de leitura, podemos contribuir para amenizar as deficiências apresentadas e constatadas não só empiricamente, mas também nas avaliações sistêmicas, de forma a conseguir resultados positivos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, é importante destacar que para que tenhamos sucesso, faz-se necessário ainda, propiciar um ambiente de aprendizagem que contribua para a formação de um aluno ativo e autônomo. Para tal, o professor deve repensar seu papel no processo. O trabalho com a leitura na perspectiva interacionista tem muito a contribuir, no entanto, só com a mediação do professor e com uma proposta de trabalho interventivo consistente e bem estruturado, podemos atenuar os problemas que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura. Desse modo, essa contribuição no processo de mediação entre o aluno e o texto é relevante e necessário. Será através das observações e do direcionamento do professor, que o aluno estará mais consciente de sua leitura e poderá se tornar um leitor de textos autônomo.

É inquestionável que, em uma proposta de ensino eficiente, o primeiro passo é o planejamento de todas as etapas que envolvem o processo. Elas devem ser cuidadosamente organizadas, desde as atribuições dos sujeitos envolvidos, até a escolha dos textos e atividades que nortearão as aulas. Assim, a partir de um planejamento consciente, espera-se a formação de um aluno crítico, capaz de ler e escrever produtivamente.

As contribuições teóricas são diversas e relevantes, portanto, a prática do professor, embasadas nesses estudos, deve se fazer presente nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a intervenção é uma alternativa de grande importância, pois é preciso tornar o processo de ensino mais facilmente compreensível para o aluno.

Diante disso, temos a convicção de que aulas de leitura que despertem a curiosidade, a interação, as inferências, as predições, bem como a ativação dos conhecimentos de mundo e a consequente formação de um leitor crítico, têm muito a contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura. Pensando nisso, corroboramos as ideias de Freire (1987), para quem

a leitura tem papel singular na escola, pois, por meio dela, dá-se o processo de apreensão, compreensão e reflexão crítica do educando, o que influenciará positivamente em seu posicionamento como cidadão.

Sendo assim, a partir das pesquisas, estudos e resultados apresentados, faz-se necessário que nós, professores, bem como aqueles ainda em formação, reflitamos sobre a prática de ensino em sala de aula. É preciso que haja uma verificação constante das ferramentas e suas adequações para a eficiência do processo. Incluem-se aí o material didático utilizado, os procedimentos para as realizações das aulas, como são encaminhadas e avaliadas, as atitudes e o desenvolvimentos dos alunos durante as atividades. Porém, antes de tudo, é necessário que o professor seja o agente das interações verbais imbricadas nesse contexto, pois como já afirmou Bakhtin (2006) é na relação com o outro que a língua se desenvolve, constituindo assim, a realidade fundamental da linguagem.

Portanto, foi no despertar do aluno por meio de aulas de leitura interativas, embasadas no trabalho com os gêneros e em estratégias de ensino, com objetivos bem definidos e o envolvimento de alunos e professores, que apostamos, para que a leitura se efetive, a partir do contexto escolar, como prática dialógica e interacional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ziraldo. *Uma historinha sem 1 sentido*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- ANTUNES, Irandé Costa. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: \_\_\_\_ *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 12.ed. São Paulo, Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira; SOUZA, Ivane Pedrosa. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BONAMINO, A; COSCARELLI, C. FRANCO, C. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA*. Educação e Sociedade. V.23, n.81, Campinas, dez. 2002.
- BORBA, Valquíria C. M. *Preditibilidade – uma estratégia de leitura*. Disponível em [www.periodicos.ufrn.br/odisseia/user/register](http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/user/register). Acesso em 02 de out. 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina.. *et al. Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar*. MEC. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. Tradução: Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 2012.
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, vol. 13, nº 2, 2º semestre de 2009. p 30-36. Disponível em [pensarenfermage.esel.pt/files/2009](http://pensarenfermage.esel.pt/files/2009). Acesso em jul. 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. (FALE/ UFMG). Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf> > Acesso em 13 set. 2016.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p 01-13, SemII, 2008.

DEEL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DUARTE, Vânia Maria Do Nascimento. "Texto de divulgação científica "; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/texto-divulgacao-cientifica.htm>>. Acesso em 15 de fev. de 2016.

EVARISTO, Macaé. Caros educadores. Revista Pedagógica/ PROEB2014/ *Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*, Minas Gerais, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai/jun, 1995.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura fundamentos e implicações do modelo. *Veritas*, V.58, n.1, jan/abr. 2013 p.151-173. Disponível em [www.revistaseletronicas.pucrs.br](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br). Acesso em 21 set. 2015.

IBGE, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*: Disponível em <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 30 de maio. 2015.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2013.

LEFFA, Vilson J. *A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em [www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lasociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lasociedade.pdf). Acesso em abr. 2016.

LUFT, Lya. Vida Real. *Revista VEJA*, v. 2431, ano 48, n. 25, p. 24, Editora Abril, 24 de junho de 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EDU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações em sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Série Ideias* n.28, São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf> Acesso em 19 de set. 2015.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel & COUTINHO, Antonia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009. Capítulo 3: Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo, p.51-63

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001.

MATTOS, Lúcia *et al.* *PAAE: uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica*. Instituto Avaliar: Brasil, 2006. Disponível em [www.anpae.org.br/IBERO AMERICANO IV/GT1/GT1\\_comunicação/LúciaMattos\\_GT1\\_pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_comunicação/LúciaMattos_GT1_pdf). Acesso em 28 de out. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico comum- língua portuguesa*. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Manual PAAE*, 2009. Disponível em: [http://paae.intitutoavaliar.org.br/sistema\\_ava\\_v2/banco\\_objetos/manual.pdf](http://paae.intitutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/banco_objetos/manual.pdf). Acesso em fev. 2015.

PANSA, Instituto Pró-Livro 3. *Retratos da leitura no Brasil*. Brasília, 2012.

PAULINO, Graça *et al.* *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em Formação).

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymar, 2009

QUEIROZ, Danielle Teixeira *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007

REVISTA Pedagógica/ PROEB2014/ *Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*, Minas Gerais, 2015.

REVISTA SUPER Interessante. *O mistério que é o zika*. São Paulo, nº 1, edição 356, p. 10-11, jan. 2016.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo... et al. *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. Paraná: PUC, 2009. Disponível em [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf). Acesso em jul. 2016.

SILVA, Marcos Noé Pedro Da. "Gráficos"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/matematica/graficos.htm>>. Acesso em 10 jul.2016.

SILVA, Sílvio Ribeiro. *Por uma proposta para a didatização de gêneros do ensino fundamental*. Soletas, Ano XI, Nº 21, jan./jun. 2011. São Gonçalo: UERJ, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Afabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

TALENTOSAS, *Mãos: a história de Ben Carson*. Direção: Thomas Carter. Califórnia: Sony Pictures, 2009, 1 fita DVD (90 min), legendado.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



**APÊNDICE A****QUESTIONÁRIO SOBRE OPINIÕES, ATITUDES E CRENÇAS DOS SUJEITOS  
SOBRE A LEITURA**

Prezado aluno, leia as perguntas a seguir com atenção. Ao responder procure ser franco, pois suas informações são muito importantes para a pesquisa. Não é necessário se identificar.

1- Você gosta de ler?

- Sim
- Não
- Muito pouco

2- O que você costuma ler com mais frequência?

- Jornais e revistas
- Livros literários
- Livros didáticos
- Mensagens das redes sociais

3- Seus familiares têm o hábito de ler?

- Sim
- Não
- Às vezes

4- Normalmente, no dia a dia, você lê para

- buscar informações
- fazer atividades na escola
- com outro propósito

5- Você acha que a leitura é importante para nós, como cidadãos?

- Sim
- Não

Justifique: \_\_\_\_\_

6- Quando você está nas ruas, costuma ler placas, outdoors, panfletos?

- Sim
- Não
- Às vezes

7- Se lhe oferecessem um presente, que você pudesse escolher, escolheria um livro?

- Sim
- Talvez

Nunca

8- Quando você vai à biblioteca da escola, o que atrai sua atenção?

- Os livros literários
- As revistas
- As pessoas que estão lá

9- Quando o professor de Português pede a leitura de um livro literário para apresentação, você

- lê o livro todo
- lê partes do livro
- não lê o livro

10- Você acha que os alunos que gostam e têm o hábito de ler, aprendem melhor as disciplinas?

- Sim
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

11- Em seu tempo livre, você prefere?

- Assistir televisão
- Ler um livro
- Acessar a internet

12- Quando compra um produto, você costuma ler o rótulo, o manual ou a bula?

- Sim, sempre faço isso em minha casa
- Não acho necessário ler essas informações

13- Você acha que a leitura facilita seu dia a dia, seja em casa, na escola ou na rua?

- Sim
- Não
- Às vezes

14- Quando inicia a leitura de algum texto e não compreende o que está lendo, você

- desiste de ler
- pede ajuda para alguém
- ler várias vezes para entender

15- Na sua casa, há alguém que não sabe ler?

Sim

( ) Não

Fonte: elaboração própria

## ANEXO A – AVALIAÇÃO DO PAAE

### SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS 1ª PROVA – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2014 – ENSINO FUNDAMENTAL PAAE 2014

#### QUESTÃO 1

##### Angra 1 volta ao sistema elétrico

A usina nuclear Angra 1 voltou a ser integrada ao SIN( Sistema Interligado Nacional) no domingo e atingiu na manhã desta segunda-feira (3) sua potência máxima. A usina, que tem capacidade para produzir 640 megawatts, foi desligada na sexta-feira em decorrência de um problema eletrônico no sistema de proteção do reator nuclear.

Segundo a Eletrobras, o sistema enxergou uma baixa pressão de uma das linhas de saída do gerador de vapor, o que efetivamente não aconteceu, explicou a estatal. “Como é esperado do sistema de proteção do reator numa situação como esta, houve o desligamento automático da unidade, por precaução”, afirmou a empresa em nota.

(<http://goo.gl/zK6yr>. Acesso: 03/09/2012.)

O texto pertence ao gênero notícia porque apresenta:

- A) “Caderno” – conjunto de páginas referentes a determinado assunto.
- B) “Chamada” – recurso utilizado para destacar determinadas matérias.
- C) “Lide” – primeiro parágrafo do texto que concentra a abertura da notícia.
- D) “Manchete” – título de notícia em jornais, noticiários e propagandas.

#### QUESTÃO 2

##### Máquina faz pão durar dois meses

*Novo forno de micro-ondas destrói os fungos naturalmente presentes no pão e faz com que ele não se decomponha*

O aparelho, que foi criado pela Universidade do Texas e poderia ser usado em padarias, é um forno de micro-ondas que destrói os fungos naturalmente presentes no pão - fazendo com que ele não se decomponha e dure até 60 dias. O objetivo é coibir o desperdício (os EUA jogam fora cerca de 40% da comida que compram).

(<http://goo.gl/5ziHwB>. Acesso: 23/09/2013. Adaptado.)

O título e o subtítulo do texto antecipam a informação de que

- A) a máquina permite que os fungos permaneçam vivos no pão por até 60 dias.
- B) as padarias precisarão de autorização para comercializar os pães sem fungos.
- C) o aparelho inventado é capaz de destruir os fungos que decompõem os pães.
- D) os estudiosos da Universidade do Texas criaram um aparelho que mata fungos.

### QUESTÃO 3

#### Caneta usa tecnologia de impressão 3D

Sabemos como a tecnologia de impressão 3D é significativa para a humanidade, ela pode revolucionar a saúde humana e a indústria. E pode revolucionar também a forma com que imaginamos objetos. A primeira caneta que desenha em 3D é capaz de trazer seus rabiscos à vida em pleno ar.

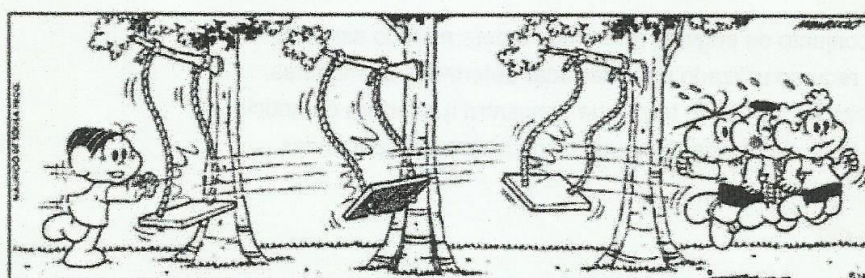
(<http://goo.gl/Nfqcb>. Acesso:20/02/2012. Adaptado.)

O texto traz algumas informações secundárias sobre a tecnologia 3D, mas o leitor que tiver acesso a essa leitura perceberá que as informações são organizadas para dar suporte ao tema de maior relevância que é

- A) a possibilidade de se dar vida aos desenhos com uma caneta que emprega a técnica 3D.
- B) a revolução oferecida pela técnica 3D nas impressões das áreas da saúde e da indústria.
- C) o histórico das mudanças ocasionadas pelo uso da tecnologia 3D em nossas vidas.
- D) o poder de influência da tecnologia de impressão 3D na produção cinematográfica.

### QUESTÃO 4

Esta é uma tirinha da Turma da Mônica.



(<http://goo.gl/y7x28>. Acesso: 16/08/2012.)

Há, na tirinha, a idéia de que a Mônica possui muita

- A) agressividade.
- B) força física.
- C) imprudência.
- D) negligência.

### QUESTÃO 5

O filho chega empolgado da escola e fala para a mãe:

\_\_ Mãe, minha turma vai participar de uma campanha ecológica no bairro. Visitaremos comércios e casas conscientizando as pessoas sobre a importância de cuidar do meio ambiente, mantendo-o limpo. Eu quero zelar pelo nosso ambiente.

A mãe responde:

\_\_ Legal, filho! Mas que tal começar isso pelo seu quarto?

A ideia subentendida na fala da mãe é a de que

- A) a campanha promovida pela escola é importante.
- B) a turma deve zelar pelo ambiente escolar.
- C) o filho deveria preparar o trabalho no seu quarto.
- D) o quarto do filho está sujo e descuidado.

### QUESTÃO 6

Certa noite, uma patinha que vivia em uma ilha teve um sonho maravilhoso. Apareceu-lhe a rainha das patas, que lhe revelou um segredo, dizendo-lhe bem claro:

\_\_ Se você nadar três dias e três noites seguidas em direção ao **levante** encontrará uma terra encantada.

A patinha acordou e se pôs imediatamente a caminho. Depois de dois dias de viagem pelo mar, chegou à praia e se atirou na areia quase morta. Tinha nadado tanto! Dormiu de cansaço e tornou a sonhar com a rainha, que lhe disse:

\_\_ Patinha, você se enganou! Eu disse para nadar para o **levante**, e não para o poente... vindo para cá, você cometeu um erro, pois aqui vive um ser terrível: o homem! Tome cuidado!

(<http://bit.do/GvH>. Acesso: 23/07/2013. Adaptado.)

Considerando o significado que a palavra negritada assume nesse texto, a patinha deveria nadar na direção ao

- A) norte.
- B) oeste.
- C) leste.
- D) sudeste.

### QUESTÃO 7

#### Cuidado com o que deseja

Pedro encontra um dia na saída da escola uma garrafa mágica. Ao esfregá-la, sai de dentro dela um gênio que diz ao garoto que ele teria direito a apenas um único desejo. O rapaz, muito esperto, soube instantaneamente o que pediria.

\_\_ Quero ter o dom de poder realizar todos os meus desejos, bastando para isso apontar apenas o meu dedo.

\_\_ Que assim seja, mestre! – disse a criatura com um sorriso irônico.

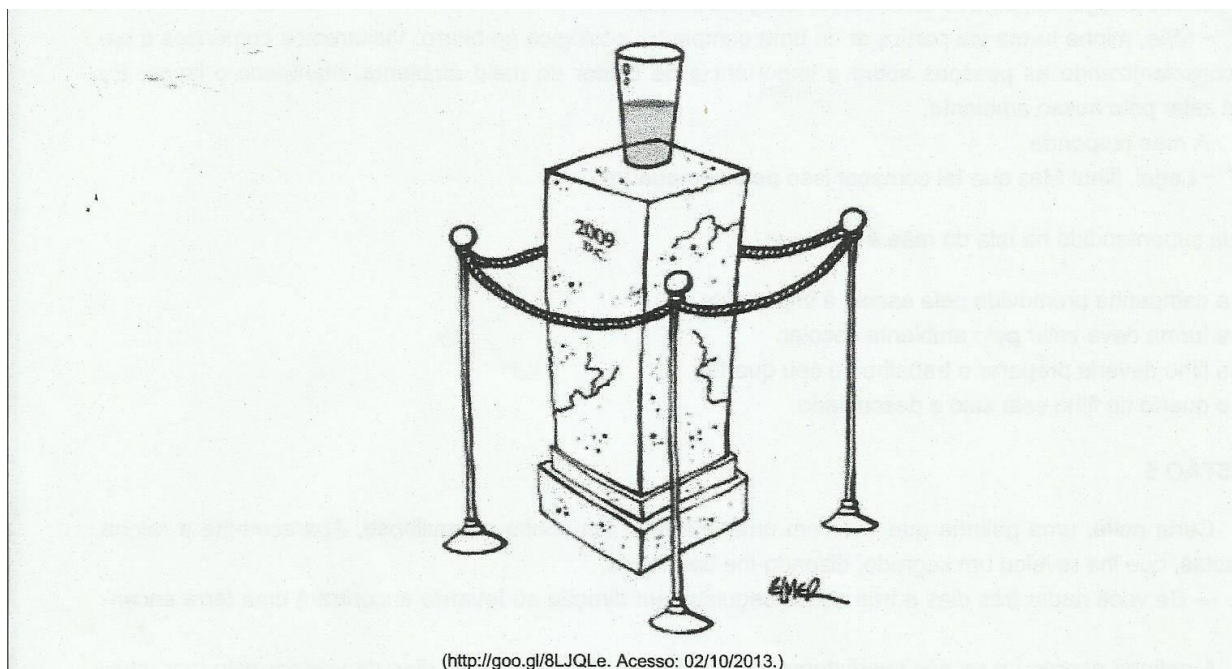
(<http://goo.gl/uCyajm>. Acesso: 11/08/2013. Adaptado.)

Ao dizer “quero ter” em relação a seus desejos, Pedro mostra para o gênio que ele

- A) acredita que o gênio realizará os seus desejos.
- B) gostaria de concretizar todos os seus desejos.
- C) precisa de uma forma de realizar seus desejos.
- D) vai exigir todos os seus desejos para o gênio.

### QUESTÃO 8

Nesta imagem há, sobre uma coluna, um copo de água.



(<http://goo.gl/8LJQLe>. Acesso: 02/10/2013.)

A mensagem veiculada no cartum mostra que no futuro a água será vista como algo

- A) curioso.
- B) esquecido.
- C) raro.
- D) secreto.

### QUESTÃO 9

Este é um trecho de uma música de Luiz Gonzaga.

#### ABC do Sertão

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
Vou ensinar o

Atenção que eu

Têm que aprender um outro ABC  
 O jota é ji, o ele é lê  
 O esse é si, mas o erre  
 Tem nome de rêka, lê, me, nê, o,  
 pê quê, rê,ci

ABC  
 A, bê, cê, dê, e  
 Fê, guê, agâ, i, ji,

Tê, u ,vê ,xis, pis-  
 silone e zê

(<http://goo.gl/Y97xA>. Acesso: 27/07/2011. Adaptado)

O outro ABC apresentado na canção diz respeito à linguagem

- A) escrita na escola.
- B) escrita no sertão.
- C) falada na escola.
- D) falada no sertão.

### QUESTÃO 10

Este texto é um trecho de um romance.

#### **Angústia**

Ainda não disse que moro na Rua do Macena, perto da usina elétrica. Ocupado em várias coisas, frequentemente esqueço o essencial. Que, para mim, a casa onde moramos não tem importância grande demais. Não esperem a descrição destas paredes velhas que Dr. Gouveia me aluga, sem remorso, por cento e vinte mil-réis mensais, fora a pena de água. Afinal, para a minha história, o quintal vale mais que a casa. Era ali, debaixo da mangueira, que, de volta da repartição, me sentava todas as tardes, com um livro.

(RAMOS, G. Angústia. RJ, 1998. p.38. Adaptado.)

O narrador utiliza esse trecho da narrativa para

- A) apresentar o cenário da história.
- B) justificar suas preferências literárias.
- C) mostrar as personagens centrais.
- D) narrar a vida do dono de sua casa.

### QUESTÃO 11

#### **Ópera dos mortos**

Ali naquela casa de muitas janelas de bandeiras coloridas vivia Rosalina. As cores das janelas e da porta estão lavadas de velhas, o reboco caído em alguns trechos, vidros quebrados nas vidraças, resultado do ataque da meninada, quando vinha provocar Rosalina. O senhor atente agora para o velho sobrado com a memória. Um recuo no tempo pode se tentar. Veja a casa como era e não como está. Esqueça por um momento os sinais, os avisos surdos das ruínas, dos desastres, do destino.

(DOURADO, A. Ópera dos mortos. SP: DIFEL, 1979. p. 1-2. Adaptado)

A alternância de verbos no presente e no pretérito auxilia o autor a expressar

- A) o descaso com o patrimônio público.
- B) o desprezo de muitos pelo passado.
- C) os efeitos da passagem do tempo.
- D) os problemas vividos no sobrado.

### QUESTÃO 12

#### Felicidade clandestina

Eu ia andando pela Avenida Copacabana e olhava distraída edifícios, nesga de mar, pessoas, sem pensar em nada. Ainda não percebera que na verdade não estava distraída, estava era de uma atenção sem esforço, estava sendo uma coisa muito rara: livre.

(LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. RJ: Rocco, 1998. p. 41.)

Com o trecho em destaque, a autora reavalia a informação de que

- A) andava pela avenida.
- B) estava distraída.
- C) olhava pessoas.
- D) pensava em nada.

### QUESTÃO 13

Com o objetivo de buscar soluções para os problemas dos recursos hídricos da Terra, foi realizado no Japão o III Fórum Mundial de Água. Políticos, estudiosos e autoridades do mundo todo aprovaram medidas e mecanismos de preservação dos recursos hídricos. Eles acreditam que, num futuro próximo, o problema será solucionado. Os documentos apresentados reafirmam que a água doce é extremamente importante para a vida e saúde das pessoas.

(<http://goo.gl/UCOC0>. Acesso: 07/12/2012. Adaptado.)

O trecho do texto que apresenta uma opinião é

- A) "Com o objetivo de buscar soluções para os problemas dos recursos hídricos..."
- B) "Eles acreditam que, num futuro próximo, o problema será solucionado."
- C) "Os documentos apresentados reafirmam que a água doce é extremamente..."
- D) "Políticos, estudiosos e autoridades do mundo todo aprovaram medidas e..."

### QUESTÃO 14

Este trecho introduz a primeira parte do livro *E a porteira bateu*.



No rumo do nascente, quem olhasse do Grotão de Otacílio e Maria Amélia veria estender-se a Fazenda do Perobal, a vizinhar também com a Monte Alegre. As terras, três propriedades agrícolas, embora formadas em épocas diversas, tinham pontos em comum – suas antigas matas, derrubadas, haviam dado lugar ao café, roças para plantio de cereais de subsistência e pastagens naturais para poucas cabeças de gado crioulo. Em todas era visível o declínio da lavoura cafeeira, mais acentuado na primeira delas.

(MARINS, F. E a porteira bateu!. SP: Escrituras, 2008. p. 21. Adaptado.)

Essa parte do texto faz uma caracterização da

- A) ação das personagens.
- B) ambientação do enredo.
- C) época da ocorrência dos fatos.
- D) situação de conflito vivenciado.

### QUESTÃO 15

#### Quando crescer, vou ser... artista plástico!

“ Ai, mas essa criança só faz arte!”. Meninos e meninas sabem que frases assim se referem às suas travessuras. **Para alguns artistas, porém, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra.** O pintor Pablo Picasso, quando era criança, gostava de retratar as touradas. O escultor Auguste Rodin usava massa de pão como matéria-prima de suas primeiras esculturas. E você? Será que também terá a arte como profissão?!

(<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/revista/arquivo-chc-2011/222>. Acesso: 20/06/2011.)

Em qual período a substituição do conectivo estabelece uma relação conclusiva na frase negritada?

- A) Para alguns artistas, contudo, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra.
- B) Para alguns artistas, entretanto, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra.
- C) Para alguns artistas, portanto, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra.
- D) Para alguns artistas, todavia, essa exclamação podia ser levada ao pé da letra.

**CÓDIGO DA PROVA: 1096699**

**Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar – PAAE – 2014**

## ANEXO B – TEXTO DESENVOLVIDO NA AÇÃO 2

### A Parábola Chinesa da Sogra Ruim

( Autor desconhecido)

Era uma vez uma jovem chamada Lin que se casou e foi viver com o marido na casa da sogra.

Depois de algum tempo, começou a ver que não se adaptava a ela. O temperamento de Lin era muito diferente e se irritava constantemente com a mãe de seu marido.

Com o passar dos tempos as coisas pioraram tanto que viver com ela se tornou insuportável. No entanto, segundo as tradições antigas da China, a nora tem que estar sempre a serviço da sogra e obedecer-lhe.

Mas Lin, não suportando por mais tempo a ideia de viver com ela tomou a decisão de ir consultar um Mestre.

Depois de ouvir a jovem, o Mestre Huang pegou num bom ramalhete de erva para se usar por meses, e disse-lhe:

“ Para te livrares da tua sogra não as deves usar de uma só vez, pois isto poderia causar suspeitas. Vais misturá-las com a comida, pouco a pouco, dia após dia, e assim ela vai-se envenenando lentamente. Outra coisa, para que ninguém suspeite de ti quando ela morrer, tenha o cuidado de tratá-la sempre com muita amizade, respeito e carinho”.

Lin respondeu:

“Obrigado, Mestre Huang, farei tudo o que me recomendas”.

Lin ficou muito contente e voltou entusiasmada com o projeto de assassinar a sogra lentamente.

Durante várias semanas Lin serviu todos os dias uma refeição preparada especialmente para a sogra.

E tinha sempre um presente, a recomendação do Mestre Huang, que para evitar suspeitas, deveria controlar seu temperamento e tratá-la com amizade, respeito e carinho.

Passados seis meses...

Aquela família estava totalmente mudada.

Lin controlou totalmente o seu temperamento e não se aborrecia mais com a sogra. Havia meses que não mais discutia com ela.

***A sogra se mostrava muitíssimo amável e a tratava como fosse uma filha querida.***

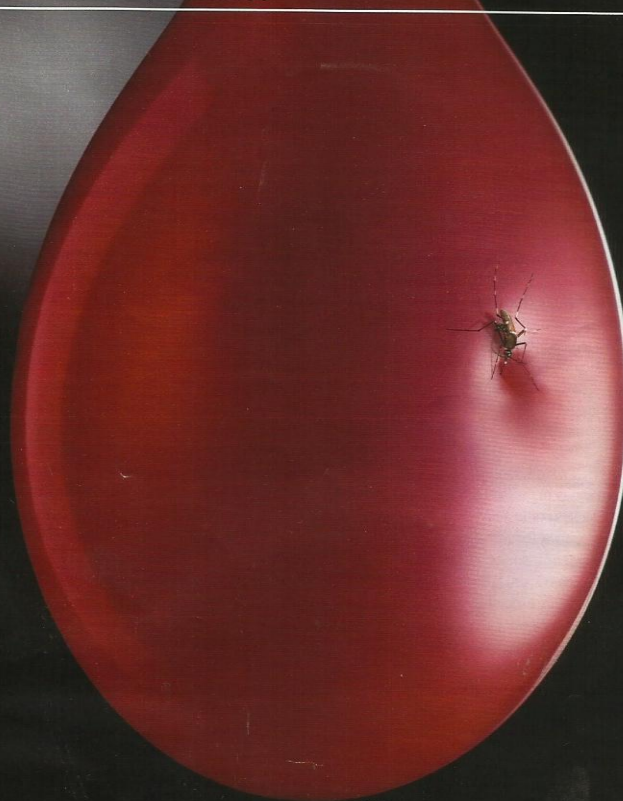
As atitudes de Lin mudaram tanto que ambas pareciam ser mãe e filha.

Fonte: [http://aurelio.net/email/a\\_parabola\\_chinesa\\_da\\_sogra\\_ruim.html](http://aurelio.net/email/a_parabola_chinesa_da_sogra_ruim.html)> Acesso em 10 maio 2015

## ANEXO C- TEXTO DESENVOLVIDO NA AÇÃO 5

# SUPERNOVAS

→ COISAS E FATOS QUENTINHOS



## O mistério que é o zika

O ZIKA VÍRUS NÃO É NOVO: em 1947, foi descoberto em macacos africanos e, nos anos 1950, apontado como infecção humana. Em 2013, deixou mais de 10 mil doentes na Polinésia Francesa. Mas o número não chega nem perto do que vivemos: em 2015, só a Bahia notificou cerca de 70 mil casos. O zika se alastrou rápido pelo Brasil - e de forma misteriosa. Nunca havia causado microcefalia. Médicos investigam se há outro fator, específico do nosso país, interagindo com o vírus. Mas ainda não descobriram nada. O que se sabe é que o vírus é transmitido pelo *Aedes aegypti*, mas também por relação sexual, transfusão de sangue e até por transplante de órgãos.

Por enquanto, vamos enfrentar a epidemia no escuro. *Comilo Almeida*

**SURTO EM NÚMEROS**

**1.200%**

é o aumento do número de casos em relação ao que se costumava registrar no Brasil.

**1.761**

casos de microcefalia foram confirmados até o fechamento da revista.

**32 CM**

é a máxima circunferência da cabeça de um recém-nascido, para que seja diagnosticado com microcefalia.

**45%**

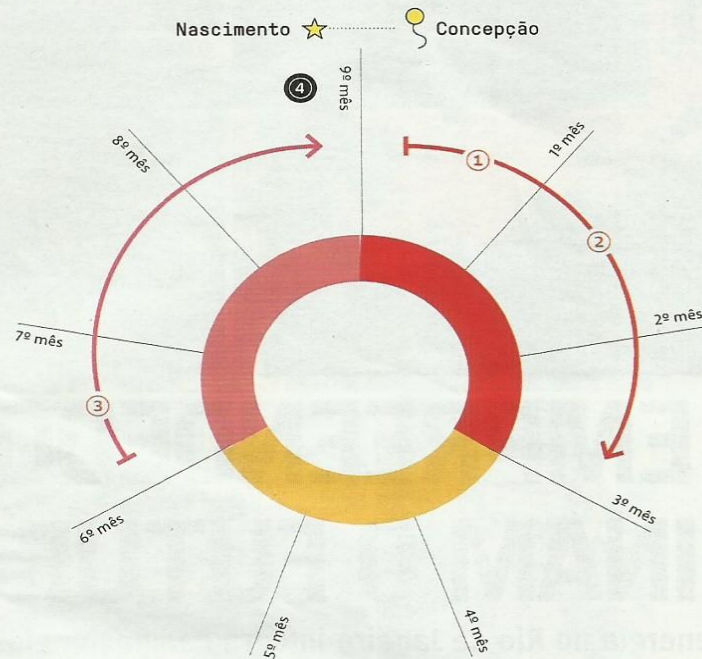
dos casos são em Pernambuco. Em 2015, foram mais de mil bebês nascidos com a deformação.

**200**

militares das Forças Armadas trabalham no combate ao mosquito no Estado.

**COMO O VÍRUS ATACA OS BEBÊS**

O zika tem o que se chama de neurotropismo – predileção pelo sistema nervoso. Ainda não se pode precisar como ele causa a microcefalia, mas os médicos têm algumas pistas.



**1**

**Mãe doente**

Se a mãe for picada no 1º trimestre da gestação, as chances de o bebê desenvolver microcefalia são maiores. É neste período que se formam os órgãos e o sistema nervoso.

**2**

**No embrião**

Uma vez no organismo da mãe, o zika vírus inflama os vasos sanguíneos e o tecido cerebral do bebê, prejudicando o desenvolvimento do cérebro e causando a microcefalia.

**3**

**Diagnóstico**

Só é possível perceber os sintomas quando o feto já tem mais de 6 meses. Aparecem nos exames de pré-natal alterações como calcificação cerebral e atrofia no cerebelo.

**4**

**Recém-nascidos**

A condição é confirmada após a medição da cabeça. Os bebês têm apresentado rigidez nos membros e convulsões nos primeiros minutos de vida. A cognição e o desenvolvimento motor são afetados.

**“Nosso sistema público de saúde não tem condições de receber todos esses bebês. Não temos como acompanhá-los. São centenas só aqui no Estado.”**

*Adélia Henriques Souza, neuropediatra que está tratando a epidemia em Pernambuco.*

Fontes: Manoel Sarno, especialista em medicina fetal do Hospital Geral Roberto Santos, Salvador; Adélia Henriques Souza, neuropediatra do Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira (Imip), Recife. Foto: Dulla. Ilustrações: Fabrício Lopes (3º mosquito), Rodrigo Bastos Didier