



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



MARILENE DE SOUZA ARAÚJO LEITE

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E SOCIOCOGNITIVAS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA INTERTEXTUAL**

Montes Claros - MG

2019

MARILENE DE SOUZA ARAÚJO LEITE

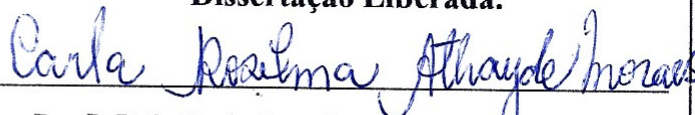
**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E SOCIOCOGNITIVAS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA INTERTEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes como requisito à obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla Roselma Athayde Moraes.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

Dissertação Liberada.



Prof^a. Dr^a. Carla Roselma Athayde Moraes

Montes Claros - MG

2019

L533e Leite, Marilene de Souza Araújo.
Estratégias metacognitivas e sociocognitivas no processo de ensino-aprendizagem da leitura intertextual [manuscrito] / Marilene de Souza Araújo Leite. – Montes Claros, 2019.
143 f. : il.

Bibliografia: f. 105-107.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Roselma Athayde Moraes.

1. Metacognição. 2. Sociocognição. 3. Estratégia de leitura. 4. Leitura intertextual. I. Moraes, Carla Roselma Athayde. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.



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



MARILENE DE SOUZA ARAÚJO LEITE

*ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E SOCIOCOGNITIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LEITUA INTERTEXTUAL*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Carla Roselma Athayde Moraes

Prof.^a Dr.^a Carla Roselma Athayde Moraes – Orientadora (Unimontes)

Patricia Goulart Tondinelli

Prof.^a Dr.^a Patricia Goulart Tondinelli (UNIR)

Maria da Penha Brandim de Lima

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Brandim de Lima (Unimontes)

Montes Claros (MG), 26 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela presença constante, dando-me saúde, fé e sabedoria para superar as dificuldades e conquistar o título de Mestre.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Carla Roselma Athayde Moraes, pela compreensão, profissionalismo e criteriosa revisão que contribuíram na ordenação das ideias desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras/Unimontes e aos das Bancas de Qualificação e Defesa pelas relevantes e preciosas contribuições.

Ao meu marido, Farley Rafael, pela cooperação, companheirismo e confiança.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e por compreenderem minhas ausências durante esse curso.

Aos meus irmãos pelo carinho e afeto, em especial, José Hélio, pelo incentivo e colaboração.

À Direção, aos colegas de trabalho e aos meus alunos da Escola Estadual Prof^o Gastão Valle, pela colaboração.

Aos colegas do Profletras-Unimontes pelo incentivo e conhecimento compartilhado.

E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

“Toda vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego – a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística – está impregnada de relações dialógicas. Nossa palavra está repleta das palavras de outrem.”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Esta pesquisa é uma proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que considera fundamentais o desenvolvimento de investigações baseadas em problemas diagnosticado na sala de aula do Ensino Fundamental, e desenvolvermos proposta de intervenção na tentativa de interferir, positivamente, nos problemas apresentados. Nessa perspectiva, a partir das experiências como professora de Língua Portuguesa em escola pública, e por meio dos resultados das avaliações sistêmicas, verificamos que muitos alunos apresentam dificuldades no quesito leitura. Diante disso, este trabalho pretendeu verificar as contribuições do desenvolvimento de uma proposta interventiva, com atividades de intervenção pedagógica, via estratégias metacognitivas e sociocognitivas associadas às estratégias de leitura. A hipótese foi de que uma das dificuldades dos alunos na compreensão do texto está relacionada à falta de conhecimento de algumas estratégias de leitura, ou ainda, por não saber usá-las quando deparam com alguns problemas nesse processamento. Partimos do pressuposto de que atividades de leitura intertextual de contos clássicos infantis, trabalhadas de forma consciente e reflexiva no processo interacional de ensino-aprendizagem, podem propiciar aos sujeitos a aquisição da habilidade em utilizar os seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos durante a compreensão de texto. Para o desenvolvimento dessas atividades, elaboramos perguntas de reflexão e conscientização para ajudar os aprendizes a se autoconhecerem; questões que explicitam “como” utilizar as estratégias e o “porquê” elas ajudam na leitura; e intertextos que visam à ativação dos conhecimentos prévios. A metodologia foi embasada nos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação de cunho qualitativo que, a partir da prática reflexiva, interfere nos problemas diagnosticados e aprimora de forma colaborativa a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para fundamentar a proposta, foram realizados estudos com base em Solé (1998), Koch e Elias (2014), Coscarelli (2002), Kato (1999), Koch (2016), Portilho (2011, 2012), Smith (2003), Van Dijk (2017), Vigotski (2008) e outros. A análise dos resultados mostrou que essa prática pedagógica utilizada contribuiu de forma eficaz para que os sujeitos pesquisados melhorassem seus resultados em leitura. Esperamos que este trabalho venha contribuir não só com a melhoria da habilidade de leitura dos alunos, mas também, proporcione aos docentes mais reflexão e reconhecimento de que necessitamos, constantemente, aprimorar nossos conhecimentos teóricos e metodológicos, a fim de intervirmos positivamente na realidade em que atuamos.

Palavras-chave: Metacognição, Sociocognição, Estratégia de leitura e Leitura intertextual.

ABSTRACT

This research is a proposal of the Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) that considers the development of problem-based investigations diagnosed in the elementary school classroom as fundamental, and we develop an intervention proposal in an attempt to positively interfere with problems presented. From this perspective, from the experiences as a Portuguese Language teacher in a public school, and through the results of the systemic assessments, we find that many students have difficulties in reading. Therefore, this paper aimed to verify the contributions of the development of an intervention proposal, with pedagogical intervention activities, through metacognitive and sociocognitive strategies associated with reading strategies. The hypothesis was that one of the students' difficulties in understanding the text is related to the lack of knowledge of some reading strategies, or even not knowing how to use them when they encounter some problems in this processing. We assume that activities of intertextual reading of classic children's stories, worked consciously and reflexively in the interactional process of teaching and learning, can provide subjects with the acquisition of the ability to use their linguistic and extralinguistic knowledge during text comprehension. For the development of these activities, we elaborate reflection and awareness questions to help the learners to know themselves; questions that spell out “how” to use strategies and “why” help in reading; and intertexts aimed at the activation of prior knowledge. The methodology was based on the methodological procedures of qualitative action research that, based on reflective practice, interferes with the diagnosed problems and collaboratively enhances the reality of the subjects involved in the research. To support the proposal, studies were conducted based on Solé (1998), Koch and Elias (2014), Coscarelli (2002), Kato (1999), Koch (2016), Portilho (2011, 2012), Smith (2003), Van Dijk (2017), Vigotski (2008) and others. The analysis of the results showed that this pedagogical practice used effectively contributed for the research subjects to improve their reading results. We hope that this work will contribute not only to improve students' reading skills, but also to provide teachers with more reflection and recognition that we need to constantly improve our theoretical and methodological knowledge in order to intervene positively in the current reality we work with.

Keywords: Metacognition, Sociocognition, Reading Strategy and Intertextual Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Critérios Gerais da Textualidade.....	24
Figura 2 - Horizontes de Compreensão Textual.....	28
Figura 3 - Ensino Metacognitivo	33
Figura 4 – Exemplo do conhecimento ilocucional	36
Figura 5 - Exemplo do conhecimento metacomunicativo	37
Figura 6 - Exemplo do conhecimento superestrutural.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modos de organização do discurso	49
Quadro 2 - Resultado da Atividade Diagnóstica I.....	56
Quadro 3 – Resultado da Atividade Diagnóstica II.....	61
Quadro 4 - Resultado do questionário sobre as estratégias de leitura	62
Quadro 5 - Resultado do Grupo I	83
Quadro 6 - Resultado do Grupo II.....	85
Quadro 7 - Resultados do Grupo III	88
Quadro 8 - Resultado do Grupo IV	90
Quadro 9 - Guia de Autoquestionamento de Leitura.....	94
Quadro 10 - Resultado da Atividade Pós-Intervenção	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado da Atividade Diagnóstica: Compreensão de Textos	99
Gráfico 2 - Resultado da Atividade Pós-Intervenção: Compreensão de Textos	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

C/H - Carga Horária

EJA - Educação de Jovens e Adultos

H/A - Hora Aula

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MG - Minas Gerais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Projeto Educacional de Intervenção

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	14
1.1 Problematização.....	14
1.2 Objeto de estudo e justificativa	15
1.3 Delimitação do objeto de estudo e escolha do gênero discursivo/textual	15
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo Geral	16
1.4.2 Objetivos Específicos	16
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	18
2.1 Processamento da leitura	18
2.2 Texto e contexto	23
2.2. 1 Estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais	28
2.2.2 Estratégias metacognitivas	31
2.2. 3 Estratégias sociocognitivas.....	33
2.2. 4 Sistemas de conhecimento do processamento textual	34
2.3 Inferências	39
2.4 Intertextualidade	42
2.4.1 Diálogos entre textos como relações de transtextualidade	44
2.4.2 A heterogeneidade discursiva.....	47
2.5 Os contos infantis e a memória popular	51
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	53
3.1 Procedimentos da etapa diagnóstica	54
3.1.1 A escola e sujeitos da pesquisa.....	54
3.1.2 Coleta de dados.....	54
3.1.3 Proposta de atividade diagnóstica	55
3.1.4 Análise dos resultados da atividade diagnóstica I – Compreensão de Textos.....	55

3.1.5 Análise dos resultados da atividade diagnóstica II.....	60
3.2 Proposta de atividades do Projeto Educacional de Intervenção	62
3.2.1 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade I.....	62
3.2.2 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade II.....	64
3.2.3 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade III	67
3.2.4 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade IV	72
3.2.5 Módulo II – Prática Guiada: Resultado da Atividade.....	75
3.2.6 Módulo III – Prática Cooperativa: Resultado da Atividade	83
3.2.7 Módulo IV – Prática Individual: Resultado da Atividade	93
3.3 Análise dos resultados	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – Plano de Ação: Módulo I – Ensino Explícito	108
APÊNDICE B – Plano de Ação: Módulo II – Prática Guiada	110
APÊNDICE C – Plano de Ação: Módulo III – Prática Cooperativa.....	111
APÊNDICE D - Plano de Ação: Módulo IV – Prática Individual	112
ANEXO 1 – PROEB 2017 da Escola Estadual Professor Gastão Valle	113
ANEXO 2 – Música <i>Meu Caro Amigo</i>	115
ANEXO 3 – História <i>O Patinho Feio</i> , Hans Christian Andersen	117
ANEXO 4 – Conto: <i>O Patinho Bonito</i> , Marcelo Coelho	122
ANEXO 5 – Texto: <i>A Carroça Vazia</i>	125
ANEXO 6 – Conto: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , Charles Perrault.....	126
ANEXO 7 – Conto: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , Grimm	129
ANEXO 8 – <i>Chapeuzinho Amarelo</i> , Chico Buarque	132
ANEXO 9 – <i>Chapeuzinho Verde</i> , Augusta Faro	137
ANEXO 10 – <i>Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória</i> , João Guimarães Rosa.....	139
ANEXO 11 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Unimontes	141

INTRODUÇÃO

Desde o início de nossa prática em sala de aula como professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, identificamos a dificuldade de uma grande parcela de alunos em utilizar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos no processo de construção do sentido do texto. Compreender textos é uma atividade de habilidade complexa, pois, para realizar o processamento textual com eficiência, é necessário que o sujeito leitor recorra a diferentes estratégias.

Após estudos bibliográficos, decidimos desenvolver atividades com intertextos que dialogam com contos clássicos infantis. Para isso, tornou-se fundamental a utilização de estratégias metacognitivas e sociocognitivas¹, que visam ao monitoramento, controle e avaliação a serem aplicadas antes, durante e depois da leitura com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bocaiuva/MG.

A escolha dos referidos textos justifica-se pelo fato de que a leitura de intertextos de contos clássicos infantis pode auxiliar no desenvolvimento da metacognição e da sociocognição dos alunos, pois em geral eles já têm internalizados os conhecimentos prévios do texto-fonte que auxiliarão na compreensão dos intertextos modernos.

Para avaliarmos esses processos de leitura, utilizamos as avaliações diagnóstica e formativa, pois elas são complementares e nos possibilitaram analisar e intervir em todo o processo de desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, aplicamos a atividade *diagnóstica* e, com base nos resultados, elaboramos as atividades de *intervenção* em quatro módulos, sendo que o primeiro foi dedicado ao *ensino explícito* das estratégias de leitura; o segundo referiu-se à *prática de leitura compartilhada* entre o pesquisador e os alunos; no terceiro foi desenvolvida a *prática cooperativa* entre os próprios alunos divididos em grupos; e o último módulo, *pós-intervenção*, foi dedicado à *prática individual*, ampliando, assim, a responsabilidade desses alunos em empregar as estratégias.

Assim, a partir da proposta desta pesquisa, buscamos aporte teórico em autores como Marcuschi (2008), Solé (1998), Kleiman (2002, 2004); Koch e Elias (2014), Coscarelli (2002), Kato (1999), Koch (2016), Portilho (2011, 2012), Smith (2003), Van Dijk (2017) e outros.

¹ A metacognição é a habilidade de monitorar a própria compreensão do texto e recorrer às medidas adequadas quando a compreensão falha; e a sociocognição é a habilidade de recorrer aos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional durante o processamento textual. No decorrer deste trabalho, tais conceituações serão desenvolvidas de forma mais aprofundada.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) considera fundamentais o desenvolvimento de pesquisas baseadas em problemas detectados na sala de aula do Ensino Fundamental, e a elaboração e aplicação de proposta de intervenção na tentativa de interferir nos problemas apresentados.

No intuito de atender a essa proposta, desenvolvemos atividade de pesquisa e intervenção na área de concentração: *Linguagens e Letramentos*, na linha de Pesquisa: *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes* e sublinha: *Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual*. Assim, por meio de uma prática fundamentada teoricamente, realizamos investigação sistematizada e desenvolvemos um plano de intervenção com vistas a fazer com que os alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, ao utilizarem as estratégias metacognitivas e sociocognitivas aliadas às estratégias de leitura, consigam atribuir significado ao que leem nas informações explícitas e implícitas trazidas pelo texto, a fim de engajarem ativamente nas ações de processamento da leitura.

Notamos que as atividades investigativas, juntamente com uma prática de intervenção nos problemas identificados, contribuíram com o desenvolvimento profissional do professor pesquisador, atividade tão necessária nos dias atuais. Associadas a isso, as ações foram fundamentais para que o docente investisse nos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, ampliando, assim, o seu interesse em intervir positivamente na realidade em que atua.

1.1 Problematização

Observamos, em geral, que os resultados das avaliações sistêmicas das escolas públicas no Brasil demonstram que muitos alunos apresentam baixa proficiência em leitura e escrita. Assim sendo, analisamos os resultados dos alunos do 7º ano na avaliação externa: PROEB 2017 da Escola Estadual Professor Gastão Valle² (ver Anexo 1), e verificamos que a proficiência média desses alunos foi maior em relação à do Estado de Minas Gerais e à da 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE), mas ainda há alunos que se encontram nos níveis baixo e intermediário. Ao compararmos os resultados da escola, referentes ao ano de 2015 e de 2017, percebemos que houve um aumento do nível baixo, em

² <http://simave.educacao.mg.gov.br/proeb/resultados/participacao-e-desempenho/>

relação ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. Mas também houve aumento do nível recomendado; conseqüentemente, os níveis avançado e intermediário diminuíram.

Diante da baixa proficiência em leitura verificada em sala de aula e nas avaliações sistêmicas em que muitos alunos não chegam ao nível recomendado, constatamos ser oportuno empreender investigação no sentido de verificar se as estratégias metacognitivas e sociocognitivas, associadas às práticas de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, poderiam contribuir para que os alunos atingissem habilidades, de modo a responder à seguinte pergunta: o desenvolvimento de atividades interativas³ de compreensão intertextual aliado às estratégias metacognitivas e sociocognitivas podem desenvolver, eficientemente, habilidades de leitura nos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?

1.2 Objeto de estudo e justificativa

O nosso objeto de estudo é verificar se as estratégias metacognitivas e sociocognitivas, aliadas às práticas de leitura interativas de intertextos de contos clássicos infantis, podem contribuir com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da compreensão textual.

Entendemos que uma das dificuldades dos alunos na compreensão do texto está relacionada à falta de conhecimento de algumas estratégias de leitura ou por não saber usá-las quando deparam com alguns problemas nesse processamento. Na tentativa de solucionar ou amenizar esses problemas, propusemo-nos a trabalhar na sala de aula, com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo atividades que demandam a leitura intertextual e envolvam o processo interacional de construção dos sentidos do texto guiados pelos princípios metacognitivos e sociocognitivos de ensino-aprendizagem.

1.3 Delimitação do objeto de estudo e escolha do gênero discursivo/textual

É importante que usemos textos adequados à realidade da turma, a fim de que os alunos possam, efetivamente, engajar-se nos processos de leitura. Por isso, durante o desenvolvimento das estratégias metacognitivas e sociocognitivas, utilizaremos, tanto na fase diagnóstica quanto na interventiva, gêneros discursivos que apresentam relações intertextuais,

³ Salientamos que, por atividades interativas, estamos aqui nos referindo à interação cooperativa entre professor e alunos; pelos próprios alunos, sob controle e supervisão do professor, na construção de um saber compartilhado.

sobretudo, com os contos clássicos infantis. Acreditamos que, certamente, os alunos já têm internalizado na memória os conhecimentos prévios desse gênero textual, o que auxiliará os alunos a perceberem um dos aspectos processuais de construção dos sentidos dos textos. Destacamos, também, que não só na prática de compreensão textual bem como na prática de produção textual, ambos processos exigem que o leitor e o escritor, respectivamente, mobilizem os seus *conhecimentos linguísticos* sobre as normas gramaticais e lexicais, que organizam e produzem sentido ao texto; os seus *conhecimentos enciclopédicos*, que estão relacionados com às nossas experiências pessoais, formais e informais, adquiridos ao longo de nossa existência; e os seus *conhecimentos interacionais*, que, por meio da linguagem e estrutura empregadas no texto, tornam possível identificar o gênero textual, o tipo textual, o meio de circulação, intenções e sequências textuais. O que nos possibilita afirmar que todo texto está intrinsecamente relacionado dialogicamente com outros textos, de forma explícita ou implícita; dessa forma, o enfoque dado nesta pesquisa foi voltado para as relações intertextuais.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Auxiliar alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Gastão Valle, de Bocaiuva/MG, a desenvolver estratégias metacognitivas e sociocognitivas, de forma consciente e reflexiva, no processo interacional de ensino-aprendizagem da compreensão dos sentidos de textos que exploram intertextualmente contos clássicos infantis.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Intervir no processo de ensino-aprendizagem da leitura, empregando as estratégias sociocognitivas para desenvolver o processamento textual e as metacognitivas para promover o monitoramento, controle e avaliação das estratégias aplicadas antes, durante e após a leitura.
- b) Desenvolver a habilidade de realizar inferências, recorrendo às informações armazenadas na memória, denominadas de conhecimento prévio.
- c) Identificar o fenômeno da intertextualidade nos intertextos de contos clássicos infantis.

No próximo capítulo, abordaremos os autores e teorias que embasaram esta pesquisa. Serão apresentadas concepções de leitura, pensamento, linguagem, texto e contexto durante o processamento da leitura e, ainda, as estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais utilizadas durante o processamento textual. Definiremos, também, o que é e para que servem as estratégias metacognitivas de leitura e como aplicar o ensino metacognitivo. Além disso, apresentaremos a importância do contexto sociocognitivo e suas estratégias que, por meio do processamento textual, recorrem aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Definiremos, também, o conceito de inferência e suas características. Além disso, neste capítulo será conceituado o fenômeno da intertextualidade e suas relações de transtextualidade e, ainda, sobre a heterogeneidade discursiva. Para finalizar, apresentaremos a trajetória da Literatura Clássica Infantil e a memória popular dos contos tradicionais infantis.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Processamento da leitura

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o que se lê. Assim, ler não é só uma atividade de decodificação do que está expresso nas letras ou nas palavras, mas também é um processo de construção dos sentidos que exige do leitor a mobilização dos seus conhecimentos prévios. Isso porque, todo tipo de texto apresenta relações dialógicas com outros produzidos anteriormente. Segundo Smith (2003), para um leitor compreender o que lê, é necessário considerar os fatores perceptivos, linguísticos, cognitivos e sociais, não apenas da leitura, mas também do pensamento e do aprendizado contribuindo, assim, com a construção do sentido do texto. Marcuschi (2008) também enfatiza que a ação de ler e compreender são equivalentes, mas nem sempre podemos garantir que em todo ato de leitura houve compreensão, pois nesse processo é necessário que ativemos o nosso conhecimento prévio para interagirmos com os vários níveis de conhecimento que ajudarão a construirmos o sentido do texto, e, se não acontecer, a leitura ficará comprometida. Nesse sentido, Smith (2003) afirma que:

O cérebro não é como uma biblioteca, onde fatos e procedimentos úteis estão guardados sob títulos apropriados para possível futura utilização. E, certamente, o cérebro humano não é como um banco, onde guardamos pedaços de informações depositadas por professores e livros. Em vez disso, o sistema de conhecimento em nossas cabeças é organizado em um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente do mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado em um todo coerente. Sabemos bem mais do que jamais nos ensinaram. (SMITH, 2003, p.22)

Assim sendo, de acordo com a nossa experiência de vida, vamos adquirindo conhecimentos e construindo imagens de cenas, cenários e histórias que, em determinados momentos, são ativados e nos auxiliam a compreender o que está sendo proposto. Smith (2003) salienta que:

Muitos conjuntos de relações cognitivas importantes são representações mentais de lugares e cenas, aos quais estamos familiarizados. Trazemos, em nossas cabeças, especificações detalhadas da organização espacial de áreas territoriais e localizações familiares – a praia onde nos divertimos quando crianças, e sala de estar da família ou nossa primeira sala de aula. Temos consciência imediata se algo, em um ambiente familiar, alterou-se (mesmo se não podemos, imediatamente, determinar o quê, exatamente, está diferente). (SMITH, 1989, p.22)

Notamos que, em toda leitura significativa que fizermos, sempre iremos ativar o nosso conhecimento prévio, em busca de informações ou dados já conhecidos que normalmente estão implícitos no texto e é necessário recuperá-los pela memória, a fim de construir a coerência do texto. Nesse sentido, Paulo Freire (2011) também afirma que “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” (FREIRE, 2011, p.19-20). Assim, para conseguirmos compreender um texto, é necessário que a nossa leitura crítica se situe nas relações entre o texto e o contexto.

Nessa perspectiva, podemos assegurar que, para avançar nas habilidades de compreensão, é imprescindível que o sujeito tenha o hábito de leitura de todo tipo de texto, pois essa atividade nos possibilita a reflexão sobre o conhecimento do mundo real e imaginário. É nessa dinâmica de leitura que constantemente relacionamos o novo conhecimento adquirido à informação já conhecida.

Além disso, destacamos, também, a importância da interligação entre a previsão e a compreensão durante o processamento textual, já que a previsão é quando fazemos perguntas ao texto e compreensão é quando conseguimos responder a essas perguntas durante a construção do sentido do texto. Segundo Smith “à medida que lemos, à medida que escutamos alguém falando, enquanto atravessamos a vida, estamos constantemente fazendo perguntas, e, se somos capazes de encontrar respostas para tais perguntas, então compreendemos” (SMITH, 2003, p.35). Nesse ponto de vista, o leitor que não compreende o texto que lê é aquele que não consegue levantar hipóteses para se aventurar na próxima parte do texto, pois durante a compreensão, há constantemente um *fluxo*, com a criação de novas questões a partir das respostas que encontramos. Entretanto, Smith (2003) ressalta que:

Tal visão sobre a compreensão difere da maneira como a palavra frequentemente é utilizada nas escolas. Os assim chamados testes de compreensão, nas escolas, em geral são dados após um livro ter sido lido e, como consequência, parecem-se mais com testes de memória a longo prazo. Uma vez que o esforço para memorizar pode interferir drasticamente com a compreensão, o teste pode acabar por destruir aquilo que pretendia medir. (SMITH, 2003, p.35)

O mesmo autor reitera que, se um leitor diz que compreendeu um determinado livro indicado pelo professor para responder a um teste, a nota que receber não comprovará que realmente compreendeu ou deixou de compreender, já que muitos educadores aceitam apenas as respostas idênticas às que pensam que deveriam ter sido para as perguntas formuladas e

não tem ciência de que a compreensão de determinado enunciado pode ser relativa. Smith (2003) ilustra isso na afirmativa que segue:

A própria noção de que a compreensão é relativa, de que depende das questões que um indivíduo fizer, não é facilmente aceita por todos os educadores. Alguns desejam argumentar que você pode não ter compreendido um livro, mesmo se você não tiver quaisquer dúvidas ao final deste teste. Eles perguntarão: “Mas você compreendeu que o fracasso do espião para roubar os planos secretos era, na verdade, um símbolo da inevitável fragilidade do ser humano em face do destino manifesto?” E, se você disser, “Não, simplesmente me entretive com a história”, eles lhe dirão que você não compreendeu realmente sobre o que tratava a história. Mas, basicamente, o que eles estarão dizendo é que você não estava realizando o tipo de perguntas que pensam deveriam ter sido feitas. (SMITH, 2003, p.36)

Sendo assim, nós educadores, em nossa prática, ao propormos qualquer texto para ser lido, devemos antes da leitura, explicar o quê e para quê será feita tal leitura. Visto que os objetivos da leitura orientam o leitor a buscar no texto as informações necessárias para a atividade proposta. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já afirmavam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 69-70)

Na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BNCC, 2017, p. 76)

De acordo com Solé (1998), um dos múltiplos desafios da escola é fazer com que os alunos aprendam a ler adequadamente com o propósito de serem capazes de agir com autonomia nas sociedades letradas. Para isso, é necessário que, durante o ensino-aprendizagem da leitura, os alunos conheçam que sempre lemos ou deveríamos ler com algum objetivo, para atingir alguma finalidade. Nessa lógica, é preciso também pensar nos materiais

oferecidos como suporte para leitura, os quais deverão ser atraentes e condizentes com a realidade da turma, pois a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e, nesse processo, o leitor interage com o texto e analisa-o, com o intuito de obter uma informação condizente com os objetivos da leitura. Portanto, as metodologias de prática de leitura devem considerar a faixa etária ou as experiências vividas pelos alunos, conforme afirma Solé (1998):

Os textos oferecidos aos alunos para que estes elaborem uma interpretação, devem “deixar-se compreender”, isto é, deve-se assegurar de que os alunos não os conhecem – pois neste caso não tem muito sentido abordá-los como objeto de compreensão e a atividade em si resulta desmotivadora; outro fator importante pode ser sua eventual utilidade para praticar a leitura em voz alta; também é preciso assegurar-se de que os leitores dispõem dos conhecimentos necessários para abordá-los, isto é, que não ficam tão longe das suas expectativas e conhecimentos que sua compreensão resulte impossível - o que também desmotiva. (SOLÉ, 1998, p.43)

Além disso, Solé (1998) esclarece que ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de sentido sobre o texto que gerou os objetivos de leitura. Dessa forma, as estratégias de leitura facilitarão com que o leitor construa seu planejamento de leitura com autonomia e motivação de forma a conseguir comprovar, revisar, controlar o que lê e inclusive tomar as decisões precisas em função dos objetivos propostos. Ressaltamos ainda que estas estratégias podem ser ensinadas e desenvolvidas consciente e sistematicamente em sala de aula, até mesmo porque estratégia não é sinônimo de técnica. Enquanto esta é uma espécie de passo a passo, aquela é de natureza procedimental e flexível, pois considera o sujeito como um indivíduo diferente do outro, que possui menos ou mais experiência em leitura e por isso as atividades devem ser adequadas à realidade do nosso público alvo.

Nesse sentido, Solé (1998) sugere algumas indagações que guiam ou deveriam guiar o leitor, cuja resposta é necessária para auxiliar na compreensão de textos. Assim sendo, propõe as seguintes perguntas: “*Que tenho que ler? Por que / para que tenho que lê-lo?*” cuja resposta leva o leitor a compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura. Já para acionar e aportar à leitura os conhecimentos prévios essenciais para o conteúdo em estudo, sugere questionar: “*Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto,...?*”, já as seguintes perguntas: “*Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar relevantes?*” as respostas direcionam a atenção do leitor para o que é fundamental em detrimento do que pode parecer mais comum. Além disso, as questões

como: “*Este texto tem sentido? As ideias expressas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresentam?*” podem orientar o leitor a fazer uma avaliação da consistência interna do conteúdo expresso no texto e se está compatível com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Ademais, ao indagar:

Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos? (SOLÉ, 1998, p. 74)

As respostas obtidas podem confirmar continuamente se a compreensão ocorre mediante a autointerrogação, a revisão e a recapitulação periódica. Enfim, a autora ainda propõe as questões: “*Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?*” que auxiliam o leitor a construir e confirmar inferências de vários tipos, como hipóteses, previsões, interpretações e conclusões.

Notamos que, para compreender um texto, é necessário que o leitor seja capaz de, antes, durante e depois da leitura, dirigir sua atenção para o que é fundamental: ler nas “entrelinhas” compreendendo o que está implícito ou explícito na leitura; ativar os conhecimentos prévios; avaliar, comprovar a cada trecho se o sentido do texto se mantém; elaborar e provar diversas inferências, sempre conferindo se as previsões e hipóteses se confirmam.

Destacamos que é possível fazer previsões sobre qualquer tipo de texto, mas enfatizaremos os narrativos, especificamente contos infantis e seus intertextos, que no enredo apresentam diversas fontes de previsões. Nesse sentido, Solé (1998, p.28) afirma que “os fatos que sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer.” Esse é um procedimento que deve ser ensinado e aprendido na escola, de tal modo que:

Quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; também seria conveniente que algumas das suas previsões não se realizassem e que verificasse com as crianças por que isso aconteceu. Assim, elas perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência. (SOLÉ, 1998, p. 28)

Dessa maneira, ao formular suas próprias previsões em relação ao enredo da história, os alunos também participam do processo de leitura. Assim, as interpretações realizadas a partir das previsões e de sua verificação no decorrer da leitura implicam deduzir o que é essencial no texto com relação aos objetivos que nos motivam a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de forma cada vez mais crítica, precisa e eficaz. Portanto, o processo de leitura deve permitir que o leitor construa uma ideia sobre o assunto do texto, selecionando dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Segundo Solé (1998):

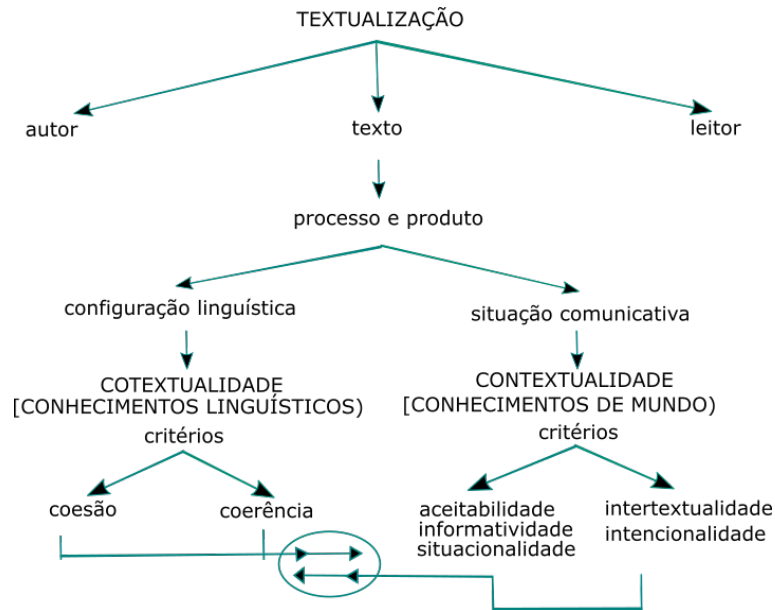
Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. (SOLE, 1998, p. 32)

Dessa forma, nas intervenções destinadas a promover estratégias de compreensão de texto, devemos privilegiar atividades que orientem o aluno por meio de objetivos de leitura a ativar conhecimento prévio sobre o assunto ou estrutura do texto, prever, realizar inferências, autoquestionamentos, sintetizar, resumir, etc., pois essas práticas são pouco frequentes nas salas de aula, e apenas a estratégia de avaliação com perguntas a serem respondidas sobre o texto lido, não são suficientes para o ensino da habilidade de compreensão dos sentidos dos textos.

2.2 Texto e contexto

Antunes (2010, p. 31) explicita que texto é o que falamos ou escrevemos com algum propósito. Assim a autora ainda afirma que “todo texto é expressão de uma atividade social”. Beaugrande (1997:10) *apud* Marcuschi (2008, p. 72) define que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Essa definição expõe justamente o que precisamos saber durante a produção e processamento textual na perspectiva sociodiscursiva. De forma geral, os textos articulam três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos. Marcuschi (2008) elaborou o seguinte esquema que apresenta os critérios gerais da textualidade e suas relações envolvidas na produção do sentido do texto.

Figura 1 – Critérios Gerais da Textualidade



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p.96)

Inicialmente, percebemos que o autor (produtor), o texto (o evento) e o leitor (ouvinte) são os três pilares da textualidade, além disso, o texto não é um objeto acabado, mas, sim, em processo. Em seguida, observamos dois lados de acesso cognitivo ao texto: o primeiro, a *configuração linguística*, é representado pela *cotextualidade* (o intratexto), que demanda o conhecimento linguístico e sua funcionalidade; já o segundo acesso cognitivo faz parte da *situação comunicativa*, com os elementos da *contextualidade* e exige o conhecimento de mundo, isto é, o conhecimento enciclopédico, social, situacional, histórico, e outros sociointerativos. Por fim, os critérios da cotextualidade envolvem a coerência e a coesão que dão sentido ao texto e os critérios da contextualidade envolvem a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Destacamos, ainda, que a figura apresenta sete critérios de textualização que foram divididos em dois conjuntos distintos, porém de forma correlacionada, propondo como se constrói os principais acessos à produção de sentido de um texto. Marcuschi (2008) aponta que:

o uso da expressão ‘*critério*’, ao invés da expressão ‘*princípio*’ para a noção de ‘*critérios da textualidade*’, deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 97)

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), isso se deve ao fato de que o texto, quando considerado como unidade, “é uma unidade de sentido e não unidade linguística” apenas. Além disso, um texto pode ser considerado inadequado quando não consegue oferecer condições de acesso a algum sentido de diversas formas, como, por ausência de contextualização, ou de informações necessárias, ou incompatibilidades informativas, ou por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas. Entretanto, não podemos confundir um enunciado de difícil compreensão com outro impossível de ser compreendido. Pois, às vezes o que não compreendemos hoje poderá ser entendido amanhã. É o que Vigotski defende quanto à zona de desenvolvimento proximal:

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.” (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

O autor destaca a importância de propormos atividades que partem do que o aluno já sabe para que haja avanço na aprendizagem que está em processo de formação, ou começando a se desenvolver. Segundo Vigotski (2007, p.98) “a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” Dessa forma, considerar a zona de desenvolvimento proximal significa que devemos ensinar a partir dos conhecimentos que os alunos já adquiriram, ainda que tais conhecimentos não tenham sido completamente desenvolvidos.

Marcuschi (2008, p.98-99) destaca ainda que o aspecto linguístico não atua sozinho e não pode envolver em si todas as capacidades de textualização, pois, por um lado, “o texto é um artefato autônomo”, por outro, “não é um ser num limbo sociocognitivo”. Dessa forma, o autor explica que:

Enquanto artefato estritamente linguístico, o texto não passa de uma possibilidade cujas condições de realidade são o contributo de sua inserção na sociedade e no mundo. Isto equivale a substituir a metáfora do conduto, isto é a ideia de que o texto conduz os conteúdos, pela metáfora da lâmpada, isto é, a noção de que o texto contém as condições do processamento de conteúdos em contextos socialmente relevantes. Mais do que um transportador, o texto seria, nesse caso, um guia ou um holofote. (MARCUSCHI, 2008, p. 99)

De tal maneira que, para produzir e entender um texto, é preciso não só codificar e decodificar, mas também recorrer aos sistemas de conhecimento para construir o sentido do texto, por exemplo, por meio da realização de inferências.

Além disso, devemos também observar a *situação* e o *contexto discursivo e linguístico* dos atos de comunicação, pois estes têm grande importância para compreensão dos sentidos do texto. Assim, Charaudeau (2008) apresenta as noções de situação e contexto, e explica que, ao usarmos as expressões *situação discursiva*, *situação linguística*, *contexto discursivo* ou *contextos linguísticos*, é necessário que façamos a distinção entre cada expressão. Assim, em alguns casos, *contexto linguístico* refere-se à vizinhança verbal imediata de uma palavra ou de uma sequência podendo variar em sua dimensão, e *contexto discursivo* refere-se ao texto como um todo, inclusive, os atos de linguagem produzidos numa determinada sociedade e que intervêm na interpretação da compreensão/produção, por exemplo, para compreender a manchete de jornal “*Junto ao muro*”, dos anos 90, é necessário ativar atos de linguagem relativos à “*queda do muro de Berlim*”. Em outros casos, *situação* refere-se ao espaço social e físico do ato de comunicação, e o *contexto* refere-se ao ambiente textual de um vocábulo ou de uma sequência de palavras. Assim, devemos ficar atentos e não mencionar essas expressões, generalizando-as como se fossem tudo aquilo que cerca o enunciado estudado. Podemos considerar que o *contexto* é interno ao ato de linguagem e está sempre configurado de texto verbal, imagem, grafismo, etc. enquanto a *situação*, apesar de constituir as condições de realização do ato de linguagem, é externa a esse ato.

M. Dascal & E. Weizman⁴ (1987) *apud* Marcuschi (2008, p. 244-245) consideram que o contexto tem uma função fundamental na interpretação de textos orais ou escritos e, a partir de cinco princípios, propõem um modelo de pistas contextuais empregadas para a interpretação de enunciados. Assim sendo, no primeiro princípio o ouvinte/leitor de um texto orienta-se por dois tipos de pistas contextuais: a extralinguística que se refere ao conhecimento de mundo e a metalinguística que diz respeito aos conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas. O segundo princípio destaca que, em cada tipo de pistas, são apresentados níveis de conhecimento que vão desde o específico que se refere às informações imediatas até as mais distante representadas pelas crenças, fatos e convenções. O terceiro princípio demanda um paralelismo entre os níveis de conhecimento e os dois tipos de pistas contextuais. No quarto princípio, a exploração dos dois tipos de pistas são processadas em duas etapas: a primeira delas é a análise inicial de traços imediatos no texto, e a segunda é a avaliação posterior com a comparação da análise inicial com fundamento nos

⁴ DASCAL, M. e WEIZMAM, E. (1987). Contextual Exploitation of Interpretation Clues in Text Understanding: na Integrated Model. In: VERSCHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (orgs.). The Pragmatic Perspective. Amsterdam: John Benjamins, PP.31-46.

conhecimentos de fundo e outros. Por fim, o quinto princípio exige outro paralelismo entre os dois tipos de pistas, analisando, assim, os processos de análise e avaliação.

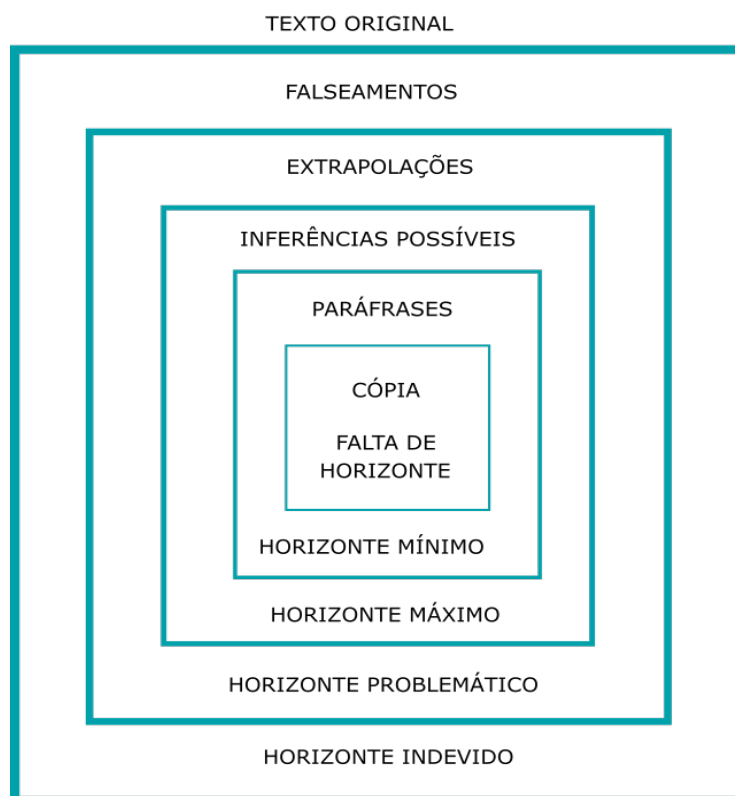
Além disso, é importante destacar as limitações de compreensão textual; de acordo com Marcuschi (2008), um texto pode permitir várias leituras de forma limitada, ou seja, não é possível afirmar quantas, mas podemos garantir que algumas delas não são aceitas, pois a compreensão tem que ser compatível com a verdade das proposições do texto. Para visualizar esse processo Marcelo Dascal⁵ (1981) *apud* Marcuschi (2008) apresenta uma sugestão que ajuda entender essa questão. Basta imaginarmos o texto como uma cebola, de forma que as camadas internas seriam as informações objetivas; as intermediárias são o terreno das inferências; as seguintes mais longe do núcleo são o domínio de nossas crenças e valores pessoais e as últimas cascas estão no domínio das extrapolações, nesse sentido, o autor apresenta que:

As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações objetivas*: uma espécie de núcleo informacional que qualquer um teria de admitir sem mudar o conteúdo (por exemplo, dados factuais, nomes, lugares etc.). Seriam os elementos tipicamente informacionais que nunca vão além de 30 a 50% do que entendemos no texto. Em seguida, vem uma camada (as cascas intermediárias) que é passível de receber interpretações diversas, mas válidas; esse é o *terreno das inferências* (em geral ali estão as implicaturas, as intenções, uma espécie de terreno dos subentendidos e das suposições). Essa camada perfaz um conjunto considerável que, em certos textos, tal como os publicitários, constituem mais de 50%. A camada seguinte (as cascas mais longe do núcleo) é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, já que é o *domínio de nossas crenças e valores pessoais*. Textos poéticos, textos da esfera religiosa e textos de alto teor ideológico como os discursos políticos operam de modo bastante acentuado nesse nível de interpretação. Por fim, existe uma camada (as últimas cascas) que é mais vulnerável e sobre ela podemos discutir, pois está no *domínio das extrapolações*. É aqui que costuma surgir o equívoco mais evidente nas interpretações textuais, e a discussão é interminável. (MARCUSCHI, 2008, p. 257)

Marcuschi (2008, p.258) reproduziu a imagem da cebola no seguinte diagrama:

⁵DASCAL, M. (1981). Strategies of Understanding. In: PARRET, H. & BOUVERESSE, J. (orgs.). Meaning and Understanding. Berlin, New York: W. De Gruyter, PP. 327-352.

Figura 2 - Horizontes de Compreensão Textual



Fonte: (MARCUSCHI, 2008, p.258)

A figura apresenta cinco horizontes que indicam as várias maneiras de que podemos ler um texto. Assim, o indivíduo que apresenta uma leitura com *falta de horizonte* é aquele que apenas copia ou repete o que está dito no texto e essa ação não garante se o leitor realmente efetivou a compreensão. No *horizonte mínimo* é quando se faz uma leitura parafrástica, repetição do assunto com outras palavras e com interferências mínimas do leitor. Neste caso, a leitura ainda continua sendo um trabalho de identificação de informações objetivas, mas podem ser ditas com outras palavras. A perspectiva do *horizonte máximo* está relacionada com a realização de *inferências* do que está nas entrelinhas durante o processamento de compreensão do texto. O *horizonte problemático* trata-se de leituras particulares, de caráter pessoal que extrapola as informações do próprio texto. Por fim, o *horizonte indevido* é a leitura não permitida pelas informações dadas no texto.

2.2. 1 Estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais

Definiremos a seguir, conforme Koch (2016) algumas estratégias de processamento textual que implicam a mobilização “*on-line*” dos diversos sistemas de conhecimento que

servem como uma direção para cada opção a ser feita durante o processo do ato de leitura guiado para um determinado objetivo. Essas estratégias são divididas em: cognitivas, textuais e sociointeracionais.

De acordo com Koch (2016), as *estratégias cognitivas* exigem o uso do conhecimento geral, pois expõem informações inferenciais, já as *estratégias textuais*, referem-se às escolhas dos textos e se dividem em estratégias de organização da informação (refere-se à distribuição do material linguístico na superfície do texto e exige a presença de elementos dados e elementos novos); de formulação (tem a função de facilitar a compreensão dos interlocutores, podendo ser saneadora e ocorrer sob a forma de correções ou reparos com objetivo de solucionar dificuldades detectadas pelo próprio falante ou pelos parceiros); de referenciação (é a reativação de referentes no texto, formando cadeias coesivas mais ou menos longas); de balanceamento entre explícito e implícito (são relações entre informações textualmente expressas e conhecimentos prévios, pressupostos como partilhados que podem também ser estabelecidas por meio de estratégias de sinalização textual e é levado a recorrer ao contexto sociocognitivo). E por último temos as *estratégias sociointeracionais* que, conforme Koch (2016, p.36), são estratégias interacionais e socioculturalmente determinadas que visam estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal.

Notamos que a função das estratégias cognitivas é permitir o processamento textual, já as textuais, que também não deixam de ser interacionais e cognitivas, se referem às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções tendo em vista a produção de determinados sentidos. E as interacionais têm como finalidade a fazer com que os “jogos de linguagem”, conforme Wittgenstein os cunhou, transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação.

Destacamos também as diferenças que há entre as estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas; são as seguintes: as *estratégias cognitivas* levam o sujeito a um objetivo cognitivo, conduzido automaticamente e inconscientemente, a construir a *coerência local*, isto é, estabelecer aquelas relações coesivas entre elementos sequenciais e sucessivos no texto, já as *estratégias metacognitivas* propõem a avaliar a eficácia das cognitivas, isto é, regulam, monitoram e avaliam tudo o que é pertinente ao conhecimento, determinando quando e como utilizar esta ou aquela estratégia. Assim, quando realizamos uma leitura lenta, somente para aprender o conteúdo, estamos utilizando a estratégia cognitiva; mas quando fazemos uma leitura mais rápida, para ter uma ideia sobre o problema ou facilidade da aprendizagem do conteúdo, estamos utilizando uma estratégia metacognitiva. Nesse sentido, as estratégias

cognitivas em leitura indicarão, assim, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as estratégias metacognitivas em leitura indicam os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

De acordo com o estudo feito por Brown e exposto por Kato (1999, p.130-131), a autora define as estratégias cognitivas de leitura como princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Observa a autora, contudo, que a ocorrência de uma situação que foge aos padrões esperados (o não entendimento de uma ideia, por exemplo) faz com que o leitor abandone esse estado de “piloto automático” e passe a atentar para o modo como realiza a leitura, a fim de normalizá-la. Ao fazer isso, o leitor está no plano metacognitivo, pois está consciente da existência de um problema e reflete sobre as possíveis alternativas para resolvê-lo. Kato (1999) então define as estratégias metacognitivas de leitura como princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas e que orientam o uso das estratégias cognitivas na solução de problemas.

Ainda de acordo com Kato (1999), as estratégias cognitivas proveem o leitor do que é necessário para realizar, são métodos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento inconsciente e automático, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em atividades que os alunos são desafiados a encontrarem a solução para algo.

Nesse sentido, as estratégias metacognitivas referem-se ao processo de compreensão de textos que demandam atividades de monitoramento, controle e avaliação a serem aplicadas antes, durante e depois da leitura. Enfatizamos que, ao utilizarmos as estratégias de antecipação, é possível prevermos qual será o assunto abordado no texto antes, mesmo, da leitura, já que o autor normalmente expõe algumas informações explícitas e, a partir dessas pistas, fazemos algumas suposições que podem ser comprovadas ou não durante a leitura do texto. Assim sendo, os paratextos como o título, o autor, gênero e muitos outros referentes nos informam o que é possível encontrarmos em um texto, de tal modo que, se fizermos a leitura do título do livro de Maria José Dupré chamado “A Ilha Perdida”, possivelmente, deduziremos a partir dos nossos conhecimentos prévios que se trata de uma narrativa de aventura em um local desconhecido. Provavelmente os personagens ficarão perdidos, totalmente desabrigados, e ainda podemos pensar em rios, matas, chuva, animais, e muito mais que a imaginação poderá apresentar. E, ao iniciarmos a leitura do livro, passamos a utilizar as estratégias de verificação das hipóteses levantadas que tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias citadas, permitindo confirmar, ou não, as

proposições realizadas. Destacamos, também, que essas averiguações de confirmação, ou não, e o que deduzimos durante a compreensão é inerente à leitura. Só iremos perceber o que estamos fazendo, se analisarmos com cuidado o nosso processo de leitura.

Ressaltamos que as estratégias metacognitivas em leitura têm sua importância em razão de sua natureza consciente dos objetivos para leitura que, conseqüentemente, permite com que o leitor monitore, melhor, sua compreensão tendo em vista esse objetivo.

2.2.2 Estratégias metacognitivas

Segundo Leffa (1996), ao utilizar as estratégias metacognitivas de leitura, o leitor eficiente deve ter o conhecimento de quando está entendendo bem um texto; quando a compreensão está sendo parcial; ou quando o texto não faz sentido. Deve saber também o que fazer quando está com problemas com a compreensão do texto, pois a metacognição envolve: a) a habilidade para monitorar a própria compreensão com as seguintes perguntas: *“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”*; *“Esta parte está mais difícil, mas dá para pegar a ideia principal.”* b) a habilidade para tomar as medidas adequadas, quando a compreensão falha, a partir das seguintes indagações: *“Vou ter que reler este parágrafo”*; *“Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário”*. Nesse ponto de vista, o autor assegura que a metacognição desenvolve-se com a idade; a metacognição correlaciona-se com o grau de compreensão da leitura; o comportamento metacognitivo melhora com a instrução; e que a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura.

Ressaltamos que o domínio dessas estratégias não é só um conhecimento adicional ao conhecimento que o leitor já possui da língua, mas um conhecimento complementar, que às vezes pode até compensar deficiências linguísticas do leitor. Vale destacar que apenas dominar a metacognição não será suficiente, se os estímulos não são condizentes com a competência metacognitiva do aluno. Dessa forma, a maneira do professor dar aulas deve estar de acordo com a metacognição do aluno. Se há incoerência nessa relação, os alunos apresentarão dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, fracassos escolares.

Lembramos que o conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo da vida do indivíduo, assim as crianças pequenas terão mais dificuldades para avaliar ou refletir sobre o próprio conhecimento. Kleiman (2002) afirma que é em função das estratégias metacognitivas da leitura que podemos afirmar que as diferentes maneiras de ler são apenas caminhos

diversos para alcançar o objetivo pretendido. Assim, a leitura desmotivada não conduz à aprendizagem, por isso os objetivos de leitura são importantes para a compreensão dos sentidos do texto, pois orientam o leitor a focar no que realmente é necessário para a leitura de forma não automática, consciente.

Com o intuito de efetivar o ensino metacognitivo, Mateos⁶ (2001) *apud* Portilho (2011) propõe quatro práticas de ensino que possibilitarão ao aluno ter mais autonomia na sua aprendizagem. São elas:

a) Ensino explícito – é total responsabilidade do professor. Compete a ele apresentar aos alunos as estratégias necessárias para uma determinada atividade, demonstrando “como” aplicá-las e explicar o “porquê” elas auxiliam na aprendizagem.

b) Prática guiada – este é o momento em que o ensino é compartilhado entre o professor e os alunos. Depois das explicações sobre as estratégias a serem usadas, os alunos devem pôr em prática o processo ensinado, junto com o professor, e este deve mediar e orientar os alunos a conseguirem a sua autonomia.

c) Prática cooperativa – nesta etapa, o ensino é colaborado e vivenciado entre os próprios alunos. O controle da atividade passa a ser do grupo e, conseqüentemente, é dividido entre seus membros, o que permite o aparecimento de novas competências individuais, já que potencializa um maior controle e consciência dos próprios processos cognitivos, resultando na metacognição.

d) Prática Individual – nesta última etapa, a atividade é assumida totalmente pelo aluno, aumentando, assim, a sua responsabilidade na hora de aplicar as estratégias. Assim, o que pode ajudá-lo é o guia de autoquestionamento, que contém questões para que cada aluno faça para si mesmo, com o intuito de regular sua atuação durante a atividade. Esse guia pode ser preparado pelos alunos ou pelo professor, com os seguintes exemplos de algumas perguntas que podem ser feitas:

- Durante a resolução de um problema: *“Qual natureza deste problema? O que pretendo alcançar? De que informações e estratégias necessito para resolvê-lo?”*.

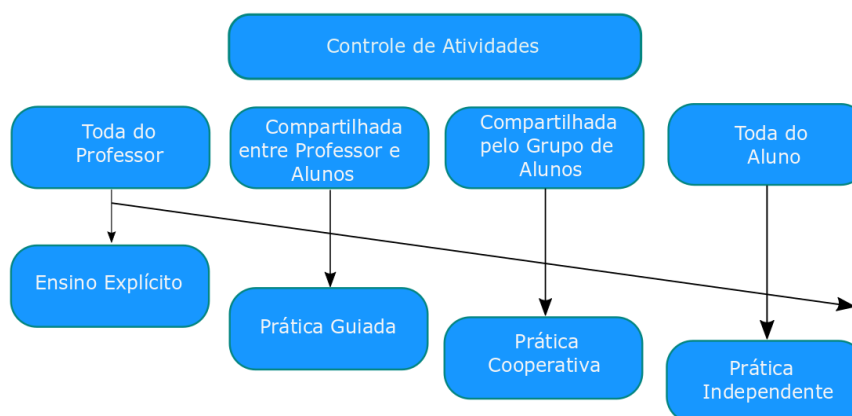
- Durante o processo de resolução do problema: *“Estou alcançando as minhas metas? Necessita realizar alguma mudança?”*.

- Na avaliação da solução alcançada: *“Consegui alcançar as minhas metas? Por que não funcionou?”*.

As referidas estratégias estão esquematizadas na Figura 3:

⁶ MATEOS, M. Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique, 2001.

Figura 3 - Ensino Metacognitivo



Fonte: (PORTILHO, 2011, p.152)

Destacamos ainda que existem vários tipos de estratégias metacognitivas, mas esta pesquisa enfoca, particularmente, essas quatro práticas de ensino, pois acreditamos que possibilitarão ao aluno ter mais autonomia na sua aprendizagem, já que podemos utilizá-las antes, durante e depois da leitura intertextual.

As estratégias metacognitivas, além de levar o sujeito a refletir sobre o seu próprio aprendizado, são excelentes para auxiliarem os alunos a desenvolverem sua compreensão e superarem dificuldades. Para isso, Dias, Bamberra e Arruda (2015) propõem que é preciso conscientizar os alunos sobre a necessidade de prestar atenção na explicação do professor, utilizar o tempo de estudo de maneira proveitosa, buscar oportunidades de estudos além dos limites da sala de aula, estabelecer metas e objetivos de estudo, ou seja, assumirem mais responsabilidades durante o processo de ensino-aprendizagem.

2.2. 3 Estratégias sociocognitivas

Consideramos, nessa acepção, que o contexto sociocognitivo necessita de, pelo menos, dois ou mais indivíduos com contextos, no mínimo, parcialmente parecidos para que possam interagir e compartilhar seus conhecimentos enciclopédico, textual, sociointeracional, etc. Isso acontece porque cada um dos indivíduos traz consigo o conhecimento arquivado na memória e, a cada momento de interação, o contexto é alterado e ampliado. Deste modo, os indivíduos são obrigados a ajustar-se aos novos contextos que vão sucessivamente surgindo. Segundo Koch e Elias (2014, p.61), “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de

determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.” Dessa forma, passou-se a considerar o contexto sociocognitivo como propício para que dois ou mais indivíduos possam compreender-se mutuamente.

2.2. 4 Sistemas de conhecimento do processamento textual

Segundo Koch e Elias (2014), o contexto cognitivo dos interlocutores agrupa todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos sociais, que precisam ser mobilizados por ocasião da interação verbal, são eles:

- O conhecimento linguístico propriamente dito;
- O conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“*frames*”⁷, “*scripts*”⁸) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana (cf, KOCH, 1997);
- O conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade);
- O conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais);
- O conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- O conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH e ELIAS, 2014, p. 63-64)

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2014) afirmam que o *contexto* é um conjunto de *suposições*, baseadas nos conhecimentos dos interlocutores, estimulados para a interpretação de um texto. Assim sendo, as estratégias de *sinalização textual*, intencionalmente sugeridas pelo locutor, levam o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo, pois as informações explícitas e os conhecimentos partilhados entre autor-leitor servem de sugestão para orientar a construção do sentido do texto. Pois a linguagem é um fenômeno de ordem sociocognitiva, e quando duas ou mais pessoas começam a interagir verbalmente, são ativados todos os elementos individuais (cognitivos, psicológicos, cognitivos, etc) e sociais (históricos,

⁷ É uma estrutura que representa uma situação conhecida sob a forma de um conjunto ordenado de informações vazias (“*slots*”) para particularizá-lo e adaptá-lo à situação. “Valores por *default*” existem em caso de ausência de elementos disponíveis, o que permite supor que o que não está dito ou visto está de acordo com que se conhece habitualmente. “*Frames*” linguísticos, narrativos ou da ordem dos eventos são considerados. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2018, p.441)

⁸ As lembranças que os sujeitos retêm de um texto não são reproduções fiéis deste, mas formam o objeto de uma elaboração que o simplifica e o estereotipa. É como se os leitores tivessem memorizado uma *representação formal* da estrutura do *gênero textual*, no desenvolvimento da narrativa (além disso, o único evocado nas pesquisas), em outras palavras, uma representação dos elementos de sua ordem (por exemplo: *exposição, complicação, resolução, avaliação, moral*), mas também um conhecimento geral dos *conteúdos* da ordem dos eventos das sequências habituais. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2018, p.441)

culturais, políticos, religiosos, étnicos etc). Nesse sentido, podemos considerar que a língua se materializa nas situações contextuais, pela possibilidade de criar um contexto de relações e interações, por causa do ambiente sociocognitivo e sociocultural.

De acordo com Koch e Elias (2014), nas atividades de compreensão e dos sentidos do texto, acionamos várias estratégias sociocognitivas que, por meio do processamento textual, recorre a três sistemas do conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional, ou seja, durante todo o processo de leitura, ativamos vários tipos de conhecimento prévio que nos auxiliam na compreensão do texto. O *conhecimento linguístico* é o conhecimento gramatical e lexical que nos ajudam a compreender a organização linguística de nível textual; por meio dos elementos coesivos; da seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. Assim, conhecimento linguístico é o conhecimento sobre as normas gramaticais e lexicais que auxiliam na construção dos sentidos do texto. Destacamos que, quanto mais o leitor tiver conhecimento textual, maior será seu nível de compreensão, pois os conhecimentos da situação discursiva e das estruturas textuais proporcionarão que os leitores compreendam com mais facilidade os diversos tipos de textos.

Koch e Elias (2014, p.42) afirmam que o *conhecimento enciclopédico*, também denominado como conhecimento de mundo, é “uma espécie de *thesaurus* mental” dos conhecimentos gerais de nossas vivências pessoais e eventos espaço-temporais, que permitem a produção de sentidos. Logo, se o leitor ativar esses conhecimentos, interagir com o texto e com o autor, a compreensão do texto ocorrerá com sucesso e, conseqüentemente, se os leitores não ativarem esses conhecimentos de mundo, a compreensão do texto poderá ficar comprometida. Percebemos que o conhecimento enciclopédico pode ser adquirido não só de maneira formal, como também informal. E para haver compreensão textual o leitor deve partir dos elementos formais do texto e ativar na memória informações relevantes para o assunto proposto. E, quando necessário, ativar os elementos informais adquiridos por meio das nossas experiências de vida em sociedade, pois eles também são essenciais na compreensão de um texto.

Quanto ao *conhecimento interacional*, são as formas de interação por meio da linguagem e engloba os seguintes conhecimentos: (ilocucional; comunicacional; metacomunicativo; superestrutural). Segundo Koch e Elias (2014), o conhecimento *ilocucional* permite-nos reconhecer os objetivos esperados pelo produtor do texto, em uma determinada situação interacional, Koch (2016) afirma que:

Trata-se de conhecimentos sobre *tipos de objetivos (ou tipos de atos de fala)*, que costumam ser verbalizados por meio de enunciações características, embora seja também frequente sua realização por vias indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional. (KOCH, 2016, p.33)

Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 4 – Exemplo do conhecimento ilocucional



Fonte: Tirinha da Turma da Mônica⁹

Consideremos: a mãe da Magali está no quarto com um livro de contos nas mãos dialogando com a filha, que está deitada, e pergunta o que ela queria que a mãe lesse. Notemos que o autor propõe a consideração, para a produção de sentido do humor da tira, da “falta” de conhecimento ilocucional, revelada no último quadrinho referente à fala da menina em resposta à mãe, e é justamente a demonstração do não reconhecimento que torna a tira engraçada, já que, pelo contexto, espera-se a leitura de contos e não de livros de receitas.

O conhecimento *comunicacional* diz respeito à capacidade dos interlocutores produzir ou compreender textos adequados à produção de sentidos esperados em uma dada situação de interação comunicativa. Koch e Elias (2014, p. 50) afirmam que o conhecimento *comunicacional* diz respeito à “quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto”; a “adequação do gênero textual à situação comunicativa” ou a “seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação”, como podemos observar, esta última, no trecho a seguir:

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

⁹ Disponível em: <<http://qrolecionar.blogspot.com/2011/01/tirinhas-da-turma-da-monica-baseados-em.html>>. Acesso em: Abr. 2018.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

Fonte: (BORTONI-RICARDO, 2004)¹⁰

Observamos que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente, do registro formal para o informal, a fim de adequar a sua fala à conversa com um amigo. Essa pretensa inadequação do uso da língua em relação aos papéis dos interlocutores é justificada pelo ajuste feito da variedade linguística ao propósito comunicacional de forma intencional.

E o conhecimento *metacomunicativo* é a capacidade de o locutor assegurar a compreensão do texto e obter a aceitação pelo parceiro dos objetivos produzidos, por meio de recursos como sinais de articulação, apoio textuais, palavras destacadas e outros. Vejamos o exemplo abaixo:

Figura 5 - Exemplo do conhecimento metacomunicativo



Fonte: Português linguagens¹¹

Notamos que, no último quadrinho, apenas o pronome pessoal “EU” está em negrito. Esse recurso é caracterizado como um realce ao próprio discurso de Garfield, com o objetivo de chamar atenção do leitor para a reação do personagem.

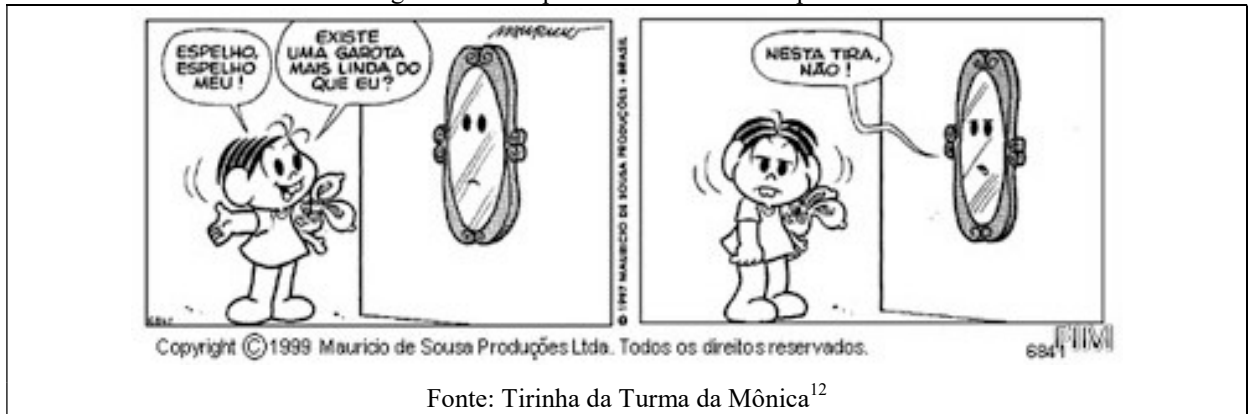
O conhecimento *superestrutural* é conhecimento *sobre gêneros textuais*, permite identificar os vários tipos de textos adequados aos distintos eventos da vida social

Vejamos o exemplo a seguir:

¹⁰ BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado ENEM, 2009).

¹¹ CEREJA, William Roberto. Português linguagens, 8º ano. – 9. Ed.reform.-São Paulo: Saraiva, 2015, p.197.

Figura 6 - Exemplo do conhecimento superestrutural



No texto, temos o gênero *tirinha* da turma da Mônica que faz referência ao conto Branca de Neve e, para adequar-se às características do gênero, notamos que, no último quadrinho, a resposta do Espelho em relação à pergunta da Mônica constrói o humor da tira ao quebrar a expectativa da personagem, deixando subentendido que, em outra tira onde haja possivelmente mais personagens, pode ser que exista uma garota mais linda que a Mônica.

Como já foi dito, para construirmos o sentido de um enunciado, temos que considerar o contexto. Van Dijk (2017, p.36) ressalta que “embora os contextos sejam definições únicas e subjetivas das situações comunicativas, sua estrutura e sua construção têm obviamente uma base social” e para exemplificar essa afirmativa cita que as ideologias, a gramática, as normas, os valores, as atitudes, os conhecimentos em geral são cognições sociais que são compartilhadas em uma comunidade discursiva. Mais precisamente, podemos dizer que os contextos e os discursos que são controlados por eles são ao mesmo tempo sociais e pessoais. De modo que o conhecimento sociocultural compartilhado é fundamental para a produção e a compreensão do discurso. Dessa forma, para escrever ou falar de modo apropriado, o locutor precisa saber quem será o seu interlocutor, para que, ao transmitir a mensagem na situação comunicativa, ele possa abordar não só as propriedades sociais presentes nele mesmo e em seu interlocutor, mas também transmitir uma representação daquilo que os outros já conhecem.

Ainda, de acordo com Van Dijk (2017), as estratégias de natureza sociocognitiva envolvem a noção de compartilhamento social e cultural, chamada de Comunidade Epistêmica, onde o locutor acredita que os leitores têm o mesmo conhecimento sociocultural que ele. Assim, ao produzirmos um texto, logo imaginamos quem será o público-alvo e

¹²Disponível em: < <http://qrolecionar.blogspot.com/2011/01/tirinhas-da-turma-da-monica-baseados-em.html>>. Acesso em: Abr. 2018.

pressupomos quais conhecimentos podemos mencionar, de forma que a mensagem seja compreendida. Assim, o autor destaca que

(...) em vez de assumir a tarefa impossível de representar tudo aquilo que os receptores sabem, os falantes aplicam umas poucas estratégias simples baseadas em seu próprio conhecimento, baseadas no que disseram antes aos receptores no que diz respeito a conhecimentos específicos e no que eles compartilham como membros de comunidades epistêmicas, no que diz respeito ao conhecimento geral. (DIJK, 2017, p.129)

Para o autor, é o modelo de contexto que controla o processo de produção e compreensão. De tal modo que podemos afirmar que o modelo de contexto dos interlocutores pode ser influenciado pelo discurso e sua interpretação, já que as pessoas e as relações sociais são constantemente avaliadas com base no que elas falam e praticam.

Em síntese, as estratégias sociocognitivas permitem que os sujeitos envolvidos ativem os seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, que estão guardados na memória, para serem utilizados em distintas situações, como, por exemplo, durante o processamento textual. Dessa forma, essas estratégias estão relacionadas com a interação com o outro, pois o conhecimento é construído socialmente. De acordo com Dias, Bambirra e Arruda (2015), a interação contribui para que aprendamos mais; assim, professores e alunos são peças fundamentais na mediação da aprendizagem. Sendo assim, as vivências grupais, a colaboração entre pares de colegas, as ações cooperativas em busca de soluções consensuais e outras estratégias sociais são excelentes estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula.

2.3 Inferências

Compreensão textual envolve um processo inferencial que se situa num contexto sócio-histórico, de tal modo que, ao lermos um texto, esses processos se tornam ativos com base nas nossas experiências e vivências sociais e culturais. Assim, Van Dijk (2018) afirma que:

A estratégia epistêmica mais usada na produção do discurso é que o conhecimento compartilhado não precisa ser expresso e, portanto, pode ficar implícito – quer porque se acredita que o receptor já dispõe desse conhecimento, quer porque se supõe que o receptor é capaz de inferir esse conhecimento do conhecimento previamente existente. (DIJK, 2017, p. 123)

De acordo com Dell’Isola (2001) sempre que a informação do texto é processada, seja de forma explícita ou implícita, há um registro na memória e o conjunto desses registros é

resultante da representação mental dos conteúdos processados, de tal modo que parte da informação é apresentada de forma explícita no texto e a outra de maneira implícita. Essa parte subentendida é que constitui a representação da inferência. Para a autora, tanto as informações explícitas, que estão ditas no texto, quanto as inferidas, são parte integrante da representação mental do texto, “entre elas, há um estreito vínculo. Tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída, quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas” (DELL’ISOLA, 2001, p.52).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 248), as teorias de compreensão textual se situam nos paradigmas “*compreender é decodificar*” ou “*compreender é inferir*”, sendo que o primeiro conceito é sustentado na teoria de que a língua é “um sistema de representação de ideias” e o texto é “um repositório de informações”. Neste caso, para compreender um texto bastaria se ter a habilidade de “identificar e extrair informações textuais”. O segundo paradigma postula a ideia de que a língua é uma “atividade sociointerativa e cognitiva” e o texto é como um “evento”, com o sentido sempre situado. Dessa forma, “o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.” Assim sendo, realizar inferência é correlacionar as informações implícitas às explícitas, atribuindo sentido ao texto.

Rickheit, Schnotz & Strohner¹³ (1985:8) *apud* Marcuschi (2008, p.249) ressaltam que “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”, ou seja, as inferências no processamento textual funcionam como processos cognitivos em que o leitor considera o contexto e a informação textual para construir uma nova representação semântica.

Para apresentar alguns exemplos de inferências, Marcuschi (2008, p. 254) explica que ninguém estranha, ao ler em repartições públicas, as expressões *banheiros; escada; extintor de incêndio; saída*; pois isso não é “uma etiqueta para designar referencialmente as coisas do mundo e, sim, um indicador de possíveis ações” naquele estabelecimento. Nessa perspectiva, o autor afirma que a inferência derivada dessa compreensão específica é como fruto de uma “operação cotextual/contextual e cognitiva regida por certas regras”.

Para Dell’Isola (2001, p. 44), inferência é “uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas”, logo, todo procedimento de inferências conduz a traços de memória. Isso acontece quando o leitor aciona conhecimentos

¹³ RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. (1985). The Concept of Inference in Discourse Comprehension. In: RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (orgs.). *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: North Holland.

e informações, extratexto, aprendidos pelas experiências vividas, que completam lacunas textuais, ou ainda, quando o leitor estabelece ligações conceituais e lexicais no interior do texto. Ressaltamos que, por causa de determinados contextos como o situacional, o cultural, os psicológicos, o leitor pode trazer para o texto o seu universo individual que poderá interferir na leitura, visto que a informação processada mentalmente de maneira explícita ou implícita conduz ao registro mental, resultando na representação dos conteúdos processados na memória. No entanto, nos diversos níveis de representação, a informação explícita é apresentada de forma parcial no texto, enquanto a maior parte da informação textual é adquirida implicitamente, por inferências.

Coscarelli (2002) destaca que, nas pesquisas sobre inferências, é grande a dificuldade em sistematizar as diversas nomenclaturas dos processos inferenciais e, ainda, em relacionar os vários critérios usados para classificá-los. Nesse sentido, a autora destaca que é comum dividir as inferências em *conectivas* e *elaborativas*. Sendo que estas são as inferências feitas para enriquecer a informação textual; já as conectivas são inferências feitas para estabelecer a coerência entre partes do texto. Vale destacar, que as inferências *conectivas* – ou ‘necessárias’ são aquelas que o leitor faz, usando seu conhecimento de mundo, com a intenção de estabelecer ou manter a coerência entre as diversas partes do texto, por meio da construção de relações temporais, causais, intencionais, espaciais, lógicas. Assim, sem fazer essas inferências, a compreensão do texto não aconteceria de forma satisfatória.

Marcuschi (2008) considera língua, texto, intertexto e inferências como essenciais nos processos de compreensão, pois as nossas ações diárias são rotineiras e fluem de modo inconsciente, mas as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não individuais e dependem da cooperação mútua na construção de sentidos de atividades inferenciais. Percebemos que a ativação do conhecimento prévio é fundamental para a compreensão dos sentidos do texto, pois é o conhecimento que o indivíduo tem sobre o tema, entre outros aspectos do texto, que lhe permite realizar inferências indispensáveis para relacionar com as diferentes partes do texto, visando à coerência.

Assim, para compreendermos de forma significativa o sentido de um texto, precisamos ativar os vários sistemas de conhecimento por meio de estratégias metacognitivas e sociocognitivas, pois nenhum texto se realiza no vazio, em abstrato, fora de um determinado contexto sociocultural. Dessa forma, as estratégias de inferência permitem deduzir o que está implícito no texto, já que são deduções fundamentadas tanto em pistas oferecidas pelo próprio texto quanto em conhecimentos prévios do leitor. As inferências podem se confirmar ou não,

de qualquer forma, devemos observar que não são proposições aleatórias. Usando essa estratégia, podemos perfeitamente inferir o significado de palavras, expressões e boa parte do sentido do texto, ou seja, o contexto contribui decisivamente para a compreensão do texto.

2.4 Intertextualidade

De acordo com Bakhtin (2011, p.308) “todo texto tem um sujeito, um autor (falante, ou quem escreve)” e o que determina a natureza do texto são as inter-relações dinâmicas da “ideia (intenção) e realização dessa intenção”.

De acordo com Brait (2016), o texto dialoga com os conhecimentos prévios do leitor, levando-o a responder de forma ativa num diálogo, em que os interlocutores interagem discursivamente. Dessa forma, o conhecimento do leitor e seu repertório de leitura são peças fundamentais na identificação da existência de outros textos que se relacionam com o texto lido.

Assim, podemos afirmar que há intertextualidade quando um texto resgata um outro anteriormente produzido, vivo na memória social. Acrescentamos, ainda, que a intertextualidade é, de alguma forma, constitutiva do processo de escrita e leitura e, assim, abrange as diferentes maneiras pelas quais a produção e a recepção de um determinado texto está sujeito aos conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores. Conforme expusemos na figura 1 - Critérios Gerais de Textualidade de Marcuschi (2008). Reiteramos ainda que, no processo de compreensão, o leitor deve não só conhecer o texto-fonte, mas também considerar que os intertextos podem proporcionar a construção de novos sentidos para o texto, já que estão inseridos em outra situação de comunicação, com novas configurações e objetivos. É necessário também considerar que a intertextualidade pode ocorrer nos mais diversos gêneros. Sendo assim, podemos associá-la aos objetivos de quem fala ou escreve.

Diante disso, podemos dizer que a intertextualidade é a interação entre textos, pois toda vez que um texto fizer menção implicitamente, ou citar explicitamente, outro texto teremos aí a intertextualidade. De acordo com Koch (2016), na intertextualidade explícita há citação da fonte do intertexto, e na intertextualidade implícita não há citação expressa da fonte do intertexto, pois pressupõe que o leitor já tenha o conhecimento do texto mencionado. Dessa forma, identificar a presença de outros textos implícitos em uma produção textual não é algo simples, pois depende muito da proficiência de leitura do interlocutor, e esse

conhecimento é essencial para a construção de sentido do texto. Koch e Elias (2014) também afirmam que, para construir o sentido de um texto com intertextualidade implícita, é necessário que o leitor estabeleça um “diálogo” entre textos:

“(...) exige-se do interlocutor uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso. Quando isso não ocorre, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada”. (KOCH E ELIAS, 2014, p.92)

Há vários tipos de intertextualidade e cada uma delas apresenta características próprias. Embasaremos-nos em Maingueneau (1989, p. 86) para distinguirmos intertextualidade e intertexto: para o autor, devemos entender por *intertexto* “o conjunto dos fragmentos que (...) efetivamente cita” e, por *intertextualidade*, “o tipo de citação” dos intertextos. Com base nessas distinções, classificaremos os principais tipos de intertextualidades apresentados por Koch, Bentes e Cavalcante (2012):

Intertextualidade temática: é apresentada entre textos de uma mesma área do conhecimento ou linha de pensamento; entre matérias de jornais que abordam um mesmo tema; entre textos literários que apresentam um mesmo gênero; entre vários contos de fadas clássicos tradicionais e suas várias versões que fazem parte de várias culturas; várias encenações teatrais de uma mesma peça; e outros.

Intertextualidade estilística: quando determinados recursos estilísticos de um texto bastante conhecido, como, as orações das liturgias cristãs, jargões profissionais e outros, são usados, com diversos objetivos, na reescrita de um texto de novo conteúdo, por meio da repetição, da imitação, ou da paródia usando variedades linguísticas.

Intertextualidade explícita: quando, no próprio texto, há a alusão, citação, referência, menção à fonte do intertexto.

Intertextualidade implícita: quando no texto não há citação ou menção expressa da fonte do intertexto, fazendo com que o leitor recorra a sua memória em busca do reconhecimento do texto-fonte, pois sem esse reconhecimento pode haver falhas na construção do sentido ao texto. Assim, temos: as *paráfrases*: são intertextos bem parecidos com o do texto-fonte, é um texto que apresenta o mesmo assunto, mas com palavras diferentes; o *plágio* é um tipo particular de intertextualidade implícita, só que nesse caso, o produtor do texto deseja que o leitor não se lembre do texto-fonte que deu origem ao intertexto, pois é uma apropriação indevida do texto alheio, por isso, tenta camuflá-lo por meios de intervenções linguísticas. A *paródia* é a transformação texto-fonte em um intertexto irônico, crítico com objetivo de atingir outros propósitos comunicativos. As fontes desses

intertextos geralmente são trechos de textos bem conhecidos que fazem parte da memória social coletiva de uma comunidade, assim podem ser facilmente recordados durante o processamento textual. Vejamos a seguir, outros tipos de intertextualidade citados pelas referidas autoras.

Intertextualidade intergenérica: quando, considerando o contexto em que o texto foi escrito, percebe-se que há uma configuração híbrida de gêneros. É o caso da música¹⁴ “*Meu caro amigo*” de Chico Buarque que pode ser considerada uma canção/carta.

Intertextualidade tipológica: quando é possível perceber entre os tipos textuais, características comuns, como a estruturação, tempo verbal, seleção lexical, advérbios, e outros elementos que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada organização tipológica - narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa ou injuntiva. Logo, é possível encontrar na superestrutura do gênero textual uma ou mais características dos vários tipos textuais, podemos citar como exemplo, em um manual de instrução é possível notar as sequências injuntivas e descritivas.

2.4.1 Diálogos entre textos como relações de transtextualidade

Gérard Genette¹⁵ (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 119) denominou “os diálogos entre textos como *relações de transtextualidade* a transcendência textual, tudo o que põe em relação, ainda que ‘secreta’, um texto com outros e que inclui qualquer relação que vá além da unidade textual de análise” atribuindo um valor mais restrito à intertextualidade. Esse fenômeno está relacionado ao dialogismo instituído por Bakhtin para qualificar as ligações existentes entre textos. O estudo de Genette (1982) exposto por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) subdividiu em cinco as tipologias *transtextuais*: *intertextualidade restrita*; *paratextualidade*; *arquitextualidade*; *metatextualidade*; *hipertextualidade*. Definiremos cada uma delas a seguir:

Intertextualidade restrita: quando há presença de um texto em outro texto e as práticas intertextuais de acordo com a classificação de Genette (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012) são: a *citação*, a *alusão* e o *plágio*.

- a) *Citações:* elas foram definidas como *explícitas* e *marcadas*, de forma que os sinais de “inserção de componentes de um texto em outro” sejam visíveis.

¹⁴ Anexo 2

¹⁵ GENETTE, G. Palimpsestes: la littérature au second degree. Paris: Seuil, 1982.

Como também, de forma *implícita*, quando a referência da enunciação citada não é mostrada, atribuindo ao leitor o encargo de, a partir dos seus conhecimentos prévios, lembrar e identificar o intertexto.

- b) *Alusão*: ocorre quando em um enunciado há algum elemento de forma implícita que faz lembrar ou remete outra obra/texto e que só será percebida se o leitor tiver o conhecimento desse texto-fonte.
- c) *Plágio*: é uma cópia “implícita” de texto ou obra, de forma literal ou com algumas alterações, que é aproveitada por outra pessoa como se fosse de própria autoria, de forma proposital, sem dar os devidos créditos ao autor do texto original.

Paratextualidade: de acordo com Genette (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012), é o conjunto de elementos que se situa em torno da periferia de uma obra e se relaciona com “o texto propriamente dito”. São considerados paratextos o título, subtítulo, ilustrações, bibliografia, gráficos, prefácio, notas de rodapé, epígrafes e outras informações que circundam o texto. No entanto, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) questionam se a paratextualidade pode realmente se enquadrar como intertextualidade em sentido estrito, ressaltando que:

esse tipo transtextualidade envolve questões muito delicadas que concernem ao que pode ou não ser considerado como intertexto, já que os títulos, os subtítulos, as notas e as ilustrações compõem, na verdade, o próprio texto e só configurarão uma situação de intertextualidade se tiverem sido extraídas de outros textos, para que se estabeleça a interseção. (...) talvez somente as epígrafes, os prefácios e os pós-fácios (nas obras que os contêm) convirjam para o que se costuma entender como intertextualidade, na medida em que podem constituir uma citação, como a epígrafe, ou podem recheiar-se dos demais casos de intertextualidade já examinados. (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2012, p. 132)

Dessa maneira, para um paratexto ser considerado um fenômeno de intertextualidade é preciso que o enunciado remeta a algum texto anteriormente produzido e que faça parte dos conhecimentos de mundo da comunidade letrada.

Arquitextualidade: segundo Genette (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012), essa *transtextualidade* refere-se às relações mais abstratas e implícitas de um texto com as suas diversas categorias (tipologia, gênero, etc) a que ele pertence. Pois essa relação se dá por meio de uma menção paratextual, como em títulos ou subtítulos de alguns documentos oficiais, gêneros literários e outros. Entretanto, quando essa indicação não vem explícita, cabe ao leitor desenvolver a competência de reconhecer a que tipo de gênero ou discurso que o texto pertence. Contudo, Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 132) ressaltam que tal processo

não configura, exatamente, uma intertextualidade, mas sim “um processo de enquadramento de um texto em outras instâncias ou categorias maiores, como o gênero e o discurso” que muito contribui para identificar a *intertextualidade intergenérica*.

Metatextualidade: para Genette (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012), é a relação crítica de “comentário” de um texto por outro, podemos citar, como exemplo, a resenha. É importante destacar que a crítica, normalmente, aparece sob a forma de uma *alusão*.

Hipertextualidade: Genette (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012) referiu-se a esse fenômeno considerando toda relação que liga um texto B a um texto anterior A, denominando, assim, o texto-fonte de “hipotexto” e o texto derivado de “hipertexto” de uma forma que essa derivação não seja a do comentário. Esse processo acontece da seguinte forma: um texto B (hipertexto) é derivado de um texto A (hipotexto) que lhe é antecedente, por exemplo, ao analisarmos uma *paródia* observamos que a mesma originou-se de outro texto já existente na memória discursiva de uma sociedade.

Piègay-Gros¹⁶ (1996) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 136) esclarece que:

(...) a paródia engloba geralmente o pastiche, mas é rigorosamente diferenciada do travestimento burlesco. Inversamente, a partir do século XIX, a categoria do pastiche se impõe de maneira autônoma e direciona sem ambiguidade para a imitação de um estilo, enquanto que o travestimento burlesco aparece como uma simples variante da paródia. Essas duas formas merecem, entretanto, ser distinguidas rigorosamente, porque os seus procedimentos também se opõem termo a termo: o travestimento burlesco é baseado na reescritura de um estilo a partir de uma obra cujo conteúdo é conservado, enquanto que a paródia consiste na transformação de um texto cujo conteúdo é modificado, mesmo conservando o estilo. (PIÈGAY-GROS, 1996, p. 56-7)

Percebemos que cada uma das definições, apesar das semelhanças, apresenta características próprias. A seguir, conceituaremos, de acordo com Genette (1982) *apud* Koch, Bentes e Cavalcante (2012), as três espécies de derivação:

a) *Paródia*: quando a partir da desconstrução do sentido de um texto original há a reconstrução temática ou estilística de um novo texto, com funções discursivas críticas, poéticas, humorísticas, etc.

b) *Pastiche*: imita o estilo de uma obra conservando os traços de sua autoria.

c) *Travestimento burlesco*: quando, com finalidade satírica, há reescritura do estilo de um texto cujo conteúdo é mantido.

¹⁶ PIÈGAY-GROS, N. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod, 1996.

2.4.2 A heterogeneidade discursiva

Segundo Smith (2003), “a leitura é uma atividade carregada de pensamentos”, no entanto, as ações de ler e pensar não se separam, acontecem automaticamente. Dessa forma, a única diferença que há entre essas ações é que, com a leitura de um texto, o pensamento focaliza-se no que deve ser lido. Isso quer dizer que a leitura pode ser conceituada como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem do texto.

Para Vigotski (2008), pensamento e fala estão inter-relacionados, ele considera que uma palavra sem significado é um som vazio, que deixa de pertencer à fala humana, pois, ao pronunciar um vocábulo, o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala. Assim, a função principal da fala é a comunicação, a fim de promover a interação social. No entanto, só haverá comunicação se o que o falante pronunciar for uma palavra que já está incluída em uma determinada categoria por convenção, e que a sociedade humana considera uma unidade. Então, a comunicação humana só é possível porque “o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (VIGOTSKI, 2008, p.7-8). Diante disso, certos pensamentos não podem ser compartilhados com crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias para tal comunicação, pois pode estar ainda faltando o conceito adequadamente generalizado que assegura o pleno entendimento e interação durante esse processo comunicativo. Relembremos que tais preceitos advêm do caráter social da língua e da não formação do signo lingüístico, respectivamente, como bem expõe Saussure.

De acordo com Smith (2003), o pensamento apresenta duas categorias, que nem sempre são distintas, mas que caracterizam, particularmente, o pensamento idealmente utilizado pelos leitores. A primeira categoria é o pensamento envolvido no ato da leitura, pois, para haver compreensão, é necessário que se realizem determinadas inferências, e a segunda é o pensamento como consequência da leitura, caracterizado como aquele que pode prolongar-se em uma reflexão subsequente. Assim sendo, notamos que o conhecimento prévio é a primeira condição para o pensamento agir, e que, da mesma maneira que a linguagem, o pensamento sempre tem um assunto motivador. Logo, se um indivíduo apresenta dificuldades para entender determinado texto sobre um tema específico, apenas isso, não demonstra que tal pessoa é incapaz de fazer inferências, conclusões, solucionar problemas ou acompanhar os argumentos do texto, pois pode ser que o referido leitor não possua os conhecimentos prévios suficientes para compreender particularmente o tema proposto.

Nessa perspectiva, a leitura pode ser definida como “um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita” (SMITH, 2003, p. 36-37), pois a nossa memória não é um lugar estático, mas dinâmico, já que desde a infância vão se acumulando informações em nossas mentes que nos permitem atribuir sentido ao mundo e interagir com ele. Além disso, podemos também interagir com mundos existentes somente em nossa imaginação, o que nos possibilita desvendar o nosso próprio mundo e ainda ser levados a outros mundos imaginários, como por meio das histórias dos contos de fadas. Desse modo, podemos afirmar que o desenvolvimento do pensamento de um indivíduo é determinado pela linguagem, ou seja, pela experiência sociocultural e pelos instrumentos linguísticos do pensamento. De acordo com Vigotski (2008, p.63), “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico.” Dessa forma, não podemos considerar o pensamento verbal como uma forma de comportamento inata, natural, pelo contrário, “é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (VIGOTSKI, 2008, p.63).

Além disso, outro fator importante na compreensão dos sentidos dos textos é a linguagem, processo comunicativo que permite a interação entre os indivíduos em um contexto social. Bagno (2014, p. 59) conceitua a *linguagem verbal* como aquela que utiliza a palavra por meio da língua, de forma escrita, oral ou sinalizada (LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais) para estabelecer a comunicação e a *linguagem não verbal* como aquela que se utiliza de “outros signos, não linguísticos, signos que podem ser das mais diversas e diferentes naturezas”, para conceder a comunicação, como as placas de trânsito, gestos e outros. Assim, destacamos a importância da linguagem, elemento que nasce da necessidade que nós, seres humanos, sociais e culturais, temos de interagir com nosso grupo social, aprendendo, transmitindo e compartilhando nossas experiências e conhecimento. E, para partilhar esses conhecimentos, é necessário que, no ato de comunicação, o locutor (sujeito que fala ou escreve) e o seu interlocutor (aquele que recebe a informação) estejam inter-relacionados por meio de um dispositivo que Charaudeau (2008) define como sendo:

- _ a **Situação de comunicação** que constitui o enquadre ao mesmo tempo *físico e mental* no qual se acham os parceiros da troca linguageira, os quais são determinados por uma *identidade* (PSICOLÓGICA E SOCIAL) e ligados por um *contrato de comunicação*.
- _ os **Modos de organização do discurso** que constituem os *princípios de organização* da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: *ENUNCIAR, DESCREVER, CONTAR ARGUMENTAR*.

_ a **Língua**, que constitui o material verbal estruturado em categorias linguísticas que possuem, ao mesmo tempo e de maneira consubstancial, uma *forma* e um *sentido*.

_ o **Texto**, que representa o resultado material do ato de comunicação e que resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as *categorias de língua e os Modos de organização do discurso*, em função das restrições impostas pela *Situação*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 68)

Charaudeau (2008, p. 74) ainda propõe quatro modos de organização do discurso e cada um desses modos tem uma função de base e um princípio de organização, sendo que tal função corresponde à intenção discursiva da concepção de fala do locutor. Vale destacar, que cada um desses modos indica, simultaneamente, uma organização do “*mundo referencial*”, o que resulta em *lógicas de construção* desses mundos (descritiva, narrativa, argumentativa); e uma *organização* de sua “*encenação*” (descritiva, narrativa, argumentativa). Além disso, o modo enunciativo apresenta uma função particular na organização do discurso, não apenas de tê-lo como princípio, mas de relacionar a posição do locutor e seu interlocutor, a si próprio e aos outros, resultando em uma construção do enunciativo. Esse modo também intervém na encenação dos outros três modos de organização. Para ilustrar tal afirmativa apresentamos a seguir os modos de organização do discurso com base em Charaudeau (2008):

Quadro 1 - Modos de organização do discurso

Modo de organização	Função de base	Princípio de organização
ENUNCIATIVO	Relação de influência (EU -> TU) Ponto de vista do sujeito (EU -> ELE) Retomada do que já foi dito (ELE)	<ul style="list-style-type: none"> • Posição em relação ao interlocutor • Posição em relação ao mundo • Posição em relação a outros discursos
DESCRITIVO (retomada do que foi dito)	Identificar e qualificar seres de maneira objetiva/subjativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da construção descritiva (Nomear-Localizar-Qualificar) • Encenação descritiva
NARRATIVO (ponto de vista do sujeito)	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da lógica narrativa (actantes e processos) • Encenação narrativa
ARGUMENTATIVO (relação de influência e ponto de vista do sujeito)	Expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da lógica argumentativa • Encenação argumentativa

Fonte: CHARAUDEAU, 2008, p. 75

Observamos que a organização do discurso nos permite perceber como acessamos as informações, produzimos e partilhamos conhecimentos, interagimos com os interlocutores em

diversas situações discursivas. Enfatizamos que toda análise do discurso depende do contexto e só podemos construir o sentido de um texto, se este estiver contextualizado.

É relevante ressaltar que o discurso é heterogêneo, pois, constantemente, há presença do “outro” nas situações comunicativas. Quanto à heterogeneidade enunciativa é necessário que se faça a distinção entre as duas formas de presença do “outro” no discurso, a heterogeneidade *mostrada* e a heterogeneidade *constitutiva*. Nesse sentido, Maingueneau (1989, p.75) denomina que a primeira “incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação” e a segunda “aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície”, mas que a análise do discurso pode definir, “formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva”. Destacamos que as manifestações explícitas da heterogeneidade mostrada vão além da noção que se tem de citação ou de discurso direto, indireto, indireto livre. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2018, p.261), as formas marcadas “são assinaladas de maneira unívoca, pois pode tratar-se de discurso direto ou indireto, de aspas, mas também de glosas¹⁷ que indicam uma *não coincidência* do enunciador com o que ele diz.” De forma que o enunciador negocia com a alteridade, buscando manter um limite com o que não procede de seu discurso. E no diz respeito a heterogeneidade constitutiva Charaudeau e Maingueneau (2018, p.261) afirmam que esse fenômeno acontece quando o discurso é dominado pelo interdiscurso: “o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão etc.”

Além disso, Maingueneau (1989, p.102) ressalta que a *imitação* é o mais importante entre os fenômenos de heterogeneidade, pois é uma das manifestações mais visíveis e pode assumir dois valores opostos: a *captação* e a *subversão*. Sendo que na captação “a imitação incide sobre a estrutura explorada” e, na subversão “a desqualificação dessa estrutura ocorre no próprio movimento de sua imitação”. O autor ainda frisa que a subversão parece muito com a ironia, porém seus objetivos são totalmente distintos:

enquanto a ironia, de forma paradoxal, anula o que enuncia no próprio ato de enunciar, a subversão mantém uma distância entre duas fontes de enunciação, que ela hierarquiza. Entretanto, da mesma forma que a ironia, a subversão pode não ser

¹⁷ Authier-Revuz (1990:174) *apud* Charaudeau e Maingueneau (2018, p. 261) distingue quatro tipos de glosas: (1) não coincidência *do discurso com ele mesmo* (“como diz Fulano”, “no sentido de Fulano”...); (2) não coincidência *entre palavras e coisas* (“como eu diria?”, “é a palavra que convém”...); (3) não coincidência *das palavras com elas mesmas* (“em sentido figurado”, “em todos os sentidos”...); (4) não coincidência *entre enunciador e coenunciador* (“como você diz”, “se me permitem a expressão”...).

percebida como tal; neste caso, resta apenas uma única fonte enunciativa. (MAINGUENEAU, 1989, p.102)

Maingueneau (1989) ainda alerta que a imitação pode produzir enunciados que não remetem a nenhum texto que seja conhecido pelos destinatários, ou sobre um texto particular e, neste caso, também absorve as coerções do gênero ao qual o texto pertence. Assim, há quatro casos de formas extremas de captação e subversão: a) captação de um gênero; b) captação de um texto singular e de seu gênero; c) subversão de um gênero; d) subversão de um texto singular e de seu gênero. Dessa maneira, Charaudeau e Maingueneau (2018, p. 94) definem que a captação incide em transferir para o discurso reinvestidor a autoridade relacionada ao gênero ou ao texto fonte e sugere os seguintes exemplos “o pregador cristão que imita uma parábola evangélica ou o gênero da parábola, o slogan que imita um provérbio ou o gênero proverbial. Ao contrário, temos a subversão que, além de imitar, permite desqualificar a autoridade do gênero ou do texto fonte, como exemplo, paródias.

2.5 Os contos infantis e a memória popular

A Literatura Infantil Clássica contém maravilhosas narrativas que fazem parte de livros eternos que o tempo não consegue apagar, pois, de geração em geração, eles são recontados e encantam ouvintes ou leitores de todas as idades. Segundo Paulino, Walty e Cury (2005), alguns contos infantis que são recontados ou reescritos sofrem muitas alterações, a ponto de chegar a versões bem diferentes; outros apresentam apenas uma “relação intertextual localizada”.

Além disso, Bettelheim (2018) destaca que as crianças memorizam mais as características das histórias de fadas tradicionais que as histórias de fadas modernas, pois estas normalmente apresentam finais tristes. Segundo o autor:

É compreensível, portanto, que, quando se pede às crianças para nomear alguns de seus contos de fadas prediletos, dificilmente há um conto moderno entre suas escolhas. Muitas dessas novas histórias têm finais tristes, que não conseguem prover o escape e o consolo que os eventos amedrontadores no conto de fadas tornam necessários, de modo a fortalecer a criança para enfrentar os caprichos de sua vida. Sem tais conclusões encorajadoras, a criança, após ouvir a história, acharia que de fato não há nenhuma esperança de se livrar dos desesperos de sua vida. (BETTELHEIM, 2018, p.205)

Bettelheim (2018) ainda cita que a diferença existente entre o conto de fada popular e os contos inventados mais recentemente está no resultado da adaptação e readaptação da

história narrada milhões de vezes por diferentes adultos para o público infantil ou adulto. Assim, “cada narrador, ao contar a história, eliminava e acrescentava elementos para torná-la mais significativa para si próprio e para os ouvintes, que conhecia bem” Bettelheim (2018, p. 215).

A seguir descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Embasaremos-nos na pesquisa-ação de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Iniciaremos com a apresentação da caracterização da escola e da turma pesquisada. A seguir, apresentaremos os dados coletados na fase *diagnóstica* e, com base nesses resultados e na fundamentação teórica apresentada, proporemos o plano de *intervenção* em três módulos que aplicam estratégias antes, durante e depois da leitura, de acordo com Solé (1998); estratégias sociocognitivas segundo Koch e Elias (2014); e o ensino metacognitivo proposto por Mateos (2001) *apud* Portilho (2011). Em seguida, aplicaremos a atividade de *pós-intervenção* que servirá de base para fazermos a análise comparativa dos resultados dos alunos na fase diagnóstica e após intervenção.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Nossa pesquisa tem caráter exploratório e, conforme Gil (2002), apresenta o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Com planejamento flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. A pesquisa envolverá: (a) levantamento bibliográfico; (b) coleta de dados; (c) testes de compreensão dos sentidos dos textos.

Com base nas propostas de Guerra (2014), para a coleta de dados utilizaremos a abordagem qualitativa. Essa abordagem objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudam ações dos indivíduos, grupos em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação. Assim sendo, teremos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: a interação entre objeto de estudo e pesquisador; o registro de dados ou informações coletadas; a interpretação/explicação do pesquisador.

Para realizar uma pesquisa qualitativa, é necessário que o pesquisador faça uma abordagem empírica de seu objeto. Devemos, assim, a partir das considerações teórico-metodológicas, organizarmos os instrumentos de coleta de dados, para que os dados sejam analisados a partir de suas categorias analíticas e, em seguida, efetuarmos a discussão dos resultados da pesquisa. Denzin; Lincoln¹⁸ (2006) *apud* Guerra (2014) descrevem os procedimentos desse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN. *et al.* 2006, p. 17 *apud* Guerra, 2014)

Dessa forma, após observarmos as dificuldades de compreensão textual dos alunos por meio de atividades diagnósticas, desenvolvemos uma pesquisa-ação em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de escola uma pública da área central da cidade de Bocaiuva/MG. Thiollent (2011) define que a pesquisa-ação é

¹⁸ DENZI, Norman. K; LINCOLN, Yvonna. S.; e Colaboradores. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

(...) um tipo de pesquisa social 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, 2011, p. 20)

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um estudo comparativo, com avaliação processual. Tais procedimentos aconteceram em espaço real de sala de aula com o intuito de delimitar o grupo sociocultural e observar o desempenho de leitura e compreensão dos alunos antes da pesquisa e após a pesquisa. A coleta dos dados foi determinante para indicar o grau de dificuldade dos alunos. Com base no diagnóstico e na fundamentação teórica, desenvolvemos estratégias de intervenção com atividades didáticas interativas que proporcionam o desenvolvimento da metacognição e da sociocognição e a consequente reflexão sobre a própria compreensão textual necessária para os alunos em estudo. Logo após, comparamos os efeitos provocados no sujeito-leitor, indicando, principalmente, se houve avanço na habilidade de leitura, entre outros aspectos presentes nos resultados.

3.1 Procedimentos da etapa diagnóstica

3.1.1 A escola e sujeitos da pesquisa

A Escola Estadual Professor Gastão Valle está localizada na rua Professora Maria Odília Matos, nº 261 no bairro Nossa Senhora de Fátima na cidade de Bocaiuva/MG. Possui aproximadamente 1200 alunos (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Curso Técnico e EJA) distribuídos nos três turnos. A escola está situada em região central da cidade e atende alunos da sua proximidade, periferia e zona rural. Apesar de a escola atender cinco turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, para esta pesquisa, serão analisadas e avaliados as habilidades de leitura intertextual de apenas uma turma que, embora tenha 32 alunos, somente 28 deles foram autorizados a participarem, sendo 19 meninos e 9 meninas entre 12 e 13 anos.

3.1.2 Coleta de dados

Na etapa diagnóstica, desta pesquisa, analisamos os resultados obtidos em atividades de leitura intertextual que foram aplicadas no primeiro semestre de 2018 a fim de avaliarmos as habilidades de compreensão intertextual dos alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Ressaltamos que, no questionário de compreensão de texto, foram utilizadas 18 perguntas discursivas com o objetivo de coletar mais informações, pois o informante tem a possibilidade de responder às questões mais livremente e de forma espontânea. No segundo semestre de 2018, foram realizadas as propostas de intervenção com o objetivo de amenizar ou solucionar o problema detectado. Na pesquisa prevaleceram intertextos de distintos gêneros que dialogam com o conto infantil, pois este gênero, durante séculos, estimula a imaginação de crianças, adolescentes e adultos, e atualmente ainda servem como fonte de inspiração para vários escritores modernos. Às vezes, os contos tradicionais são recontados em uma linguagem moderna, outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história diferente, mas ligada à anterior de alguma maneira. Esses recontos contribuem para que o gênero se renove, pois há, por exemplo, filmes, histórias em quadrinhos, poemas que parodiam histórias tradicionais dos gêneros contos, romances, e outros.

3.1.3 Proposta de atividade diagnóstica

PROPOSTA DE ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Objetivos: Diagnosticar as habilidades de leitura intertextual dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a partir da compreensão do conto *O Patinho Bonito*¹⁹, de Marcelo Coelho, intertexto do conto clássico infantil *O Patinho Feio*²⁰, de Hans Christian Andersen e, para aprimorar o diagnóstico, usamos, também, algumas tirinhas que dialogam com os contos clássicos infantis, partimos da hipótese de que os estudantes dessa faixa etária têm o conhecimento prévio dos referidos contos infantis. Destacamos ainda que a história *O Patinho Bonito* é uma paródia do conto *O Patinho Feio*. Além dessas atividades, os alunos também responderam a um questionário que indicam quais estratégias de leitura eles mais utilizam.

3.1.4 Análise dos resultados da atividade diagnóstica I – Compreensão de Textos

O questionário com as questões discursivas de compreensão de texto foi respondido por escrito, individualmente, com o objetivo de obter maiores informações sobre a habilidade de leitura intertextual dos alunos diagnosticados. Foram feitas perguntas *objetivas* em que a

¹⁹ Anexo 4.

²⁰ Anexo 3.

informação é apresentada pelo texto; perguntas *inferenciais* baseadas nas experiências, conhecimentos individuais; e perguntas *avaliativas* que requerem posicionamentos pessoais sobre a informação apresentada pelo texto. Observem que sempre nos referimos ao *aluno* durante as análises, e esse poderá ser menino ou menina. Essa denominação ocorreu com o intuito de preservar a sua identidade.

A seguir apresentaremos o resultado da atividade diagnóstica I que avaliou a habilidade dos alunos em leitura intertextual.

Quadro 2 - Resultado da Atividade Diagnóstica I

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA I - COMPREENSÃO DE TEXTOS
Leia o texto <i>O Patinho Bonito</i>²¹ de Marcelo Coelho para responder às questões 1 a 12.
<p>1) A história <i>O Patinho Bonito</i> é um texto criado a partir de um conhecido conto clássico infantil que narra uma das mais queridas histórias de superação. Qual é o título desse conto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 59% dos alunos responderam “<i>O Patinho Feio</i>”; • 15% responderam “<i>O Patinho Bonito</i>”; • 26% dos alunos deram outras respostas como: “<i>Os Três Patinhos</i>”; “<i>Fábula</i>”; “<i>Conto Maravilhoso</i>”; e ainda “<i>Hans Christian Andersen</i>” nome do autor do conto <i>O Patinho Feio</i>.
<p>2) A expressão <i>Era uma vez</i> refere-se a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto <i>O Patinho Bonito</i>, o tempo é determinado e o fato é atual, pois o patinho sonha em ser ator de novela para atuar na televisão. Por que o narrador iniciou o texto com a expressão <i>Era uma vez</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 14 % responderam “<i>porque é uma história inventada, da imaginação, não é real</i>”; • 68% dos alunos responderam “<i>porque aconteceu no passado, há muito tempo, sem uma data determinada</i>”; • 18% responderam “<i>porque o conto o Patinho Feio também começa com “Era uma vez</i>”.
<p>3) Comparando as histórias <i>O Patinho Feio</i> e <i>O Patinho Bonito</i>, observa-se que as diferenças entre suas personagens principais e os outros patos que participam da história, iniciam-se pelo ovo. Como era o ovo que deu origem ao personagem Patinho Bonito?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 41% dos alunos responderam apenas que “<i>o ovo era azul</i>”; • 22% dos estudantes escreveram que “<i>o ovo era azulado e brilhante</i>”; • 37% dos alunos disseram que “<i>o ovo era azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa</i>”.
<p>4) Um dia, a casca azulada do ovo se quebrou e “de lá saiu um lindo patinho”. Como era o patinho?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 74% dos alunos responderam que “<i>era um pato normal, só que mais bonito do que os outros</i>”; • 22% dos estudantes escreveram que “<i>era um pato azul e bonito</i>”; • 4% dos alunos responderam apenas que “<i>o patinho era diferente dos outros patos</i>”.
<p>5) O que o narrador quis dizer com a expressão ‘<i>patinho normal</i>’?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 54% dos alunos escreveram que “<i>o patinho era como os outros</i>”; • 27% dos alunos responderam que “<i>o patinho era como os outros, só que ele era bem mais</i>”.

²¹ Anexo 4

<p><i>bonito</i>”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8% responderam que “<i>o patinho era como os outros patos e não era azul</i>”; • 11% dos alunos <i>deixaram a questão sem responder</i>.
<p>6) No conto <i>O Patinho Feio</i>, em nenhum momento a personagem principal desconfia de sua identidade. E Milton, em <i>O Patinho Bonito</i>, desconfia de sua identidade? Como isso ocorre?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 33% dos alunos <i>não responderam à questão</i> e alguns deles justificaram que <i>não sabiam responder</i>; • 41% dos alunos responderam que “<i>sim, Milton era tão bonito, por isso não acreditava que realmente era um pato</i>”; • 11% dos alunos responderam que “<i>Milton não desconfiava de sua identidade, porque ele apenas dizia que era mais bonito que os outros</i>”; • 11% dos alunos escreveram que “<i>Milton desconfia, sim, de sua identidade, quando ele acorda do sonho e afirma ‘sou um pato, sou um pato...’</i>”. • 4% dos estudantes responderam que “<i>O Patinho Bonito desconfia, sim, de sua identidade, pois não acredita que ele seja um patinho, por ser azul e bonito</i>”.
<p>7) No conto clássico infantil, <i>O Patinho Feio</i>, todos os patos se afastam do suposto patinho por causa de sua feiúra. E no conto moderno, <i>O Patinho Bonito</i>, Milton tem esse problema? Como ele se relaciona com os outros patos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 19% dos alunos escreveram que “<i>O Patinho Bonito tinha, sim, problema de relacionamento, já que todos os patos se afastavam dele</i>”; “<i>pois ele achava que era superior, uma vez que não brincava com os outros patos e era arrogante</i>”; • 12% responderam que “<i>Milton não tinha esse problema, pois ele se relacionava normal, apesar de ser metido e convencido</i>”; notamos que esta informação extrapola o que foi abordado no texto, ao afirmar que “<i>o patinho se relacionava normalmente</i>”; • 31% dos informantes deduziram que “<i>Milton não tinha problema em relacionar com os outros patos</i>”, porque “<i>como os outros patos o achava bonito, viviam ao seu redor</i>”; • 15% dos estudantes disseram que “<i>O Patinho Bonito não tinha problema em conviver com os outros patos</i>”, mas justificaram que “<i>o patinho não se relacionava com os outros patos, porque ele se achava melhor que os outros</i>”; • 23% <i>não responderam</i>.
<p>8) Milton sonhou ter fugido de casa para ir à estação de TV, chegando lá ele foi bem recebido ou foi rejeitado? Justifique sua resposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 37% dos alunos concluíram que “<i>Milton, ao chegar na estação de TV, foi rejeitado, pois o guarda achou que ele era um robô ou um pato mecânico</i>”; • 33% informaram que “<i>ele foi rejeitado, pois pensaram que ele estava fantasiado de pato</i>”; • 4% disseram que “<i>ele foi bem recebido, pois as pessoas ficavam ao seu redor, mas quando o segurança chegou, as coisas mudaram</i>”; • 4% dos estudantes responderam que “<i>Milton foi rejeitado, apesar dele ser bonito, era como um pato qualquer, pois não tinha nenhum talento em especial</i>”; • 22% <i>não responderam</i>.
<p>9) Por que o guarda pensou que Milton era um pato mecânico?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15% dos estudantes responderam que “<i>o guarda pensou que Milton era um pato mecânico, porque ele era muito bonito</i>”; • 63% afirmaram que era “<i>porque ele falava e patos não falam</i>”; • 7% dos alunos responderam que “<i>o guarda desconfiou de Milton, porque o patinho falava como se alguém o tivesse programado</i>”;

- 15% dos alunos não responderam à questão.

10) No final do conto clássico infantil, *O Patinho Feio* descobre sua verdadeira identidade e, como cisne, encontra finalmente o seu grupo. Compare os dois contos e responda: Milton também descobre uma nova identidade? Por quê?

- 56% dos alunos disseram que “Milton descobre, sim, uma nova identidade, pois ele não acreditava que era um pato, e essa aceitação só veio depois do sonho”;
- 18% responderam que “o patinho não descobre uma nova identidade, pois ele era pato igual aos outros, da mesma espécie”;
- 4% dos alunos escreveram que “O Patinho Bonito não descobre uma nova identidade, porque ele já era um cisne lindo”;
- 22% não responderam.

11) O conto *O Patinho Feio* e o seu intertexto *O Patinho Bonito* têm finais semelhantes? Por quê?

- 26% dos alunos responderam que “os contos não apresentam finais semelhantes, visto que *O Patinho Bonito* aceita que é um pato e *O Patinho Feio* é um cisne”;
- 26% dos alunos afirmaram que “os finais dos contos são semelhantes, porque no final das duas histórias os personagens principais se enturmam com seus respectivos grupos e percebem que, mesmo sendo feio ou bonito, todos são iguais”;
- 7% dos alunos responderam que “os contos apresentam finais semelhantes, pois *O Patinho Feio* encontrou o seu grupo e *O Patinho Bonito* acordou do sonho”;
- 33% não responderam à questão.

12) No final do conto *O Patinho Feio*, a personagem principal descobre sua verdadeira identidade. Nesse caso, será que a personagem principal realmente era feia? Justifique sua resposta.

- 37% não respondeu à questão;
- 11% responderam que “*O Patinho Feio*, realmente era feio, porque o conto informa que ele era feio e todos zoavam dele”;
- 33% responderam que “*O Patinho Feio* não era feio, porque ele era um lindo cisne”;
- 8% responderam que “o patinho não era feio, pois ele podia ser feio por fora, mas por dentro ele era o mais belo de todos”;
- 11% disseram que “o patinho não era feio, porque os outros falavam que era bonito”.

13) Analise o sentido da mensagem veiculada por esta tirinha.



Fonte: Twitter de Mauricio de Souza²².

²² Disponível em: <<https://twitter.com/mauriciodesouza/status/972285192999227392>>. Acesso em: Abr. 2018.

a) Qual foi o pedido que Magali fez a Pinóquio?

- 85% responderam que “*Pinóquio contasse mais uma mentirinha*”;
- 15% escreveram que “*o pedido era para Pinóquio usar o nariz para pegar frutos*”.

b) Por que motivo a Magali fez esse pedido?

- 46% responderam que “*o motivo da Magali ter feito o pedido a Pinóquio foi com o objetivo do nariz dele crescer e derrubar a fruta/maçã*”;
- 12% responderam que “*era para derrubar algumas goiabas*”;
- 4% deduziram que “*a Magali está tentando ficar saudável, comendo frutas*”;
- 23% não responderam à pergunta;
- 15% dos alunos escreveram que “*o pedido se justifica porque a Magali é muito comilona ou poderia estar com fome*”.

c) O recurso intertextual foi utilizado na tirinha para gerar um efeito de fúria, negação ou humor?

- 74% responderem que “*foi utilizado para gerar um de efeito humor*”;
- 11% responderam que “*foi para gerar um efeito de negação*”;
- 4% escreveram que “*era para gerar um efeito de fúria*”;
- 11% da turma não responderam.

14) Observe a imagem a seguir e responda à pergunta.



Fonte: SOUSA, Mauricio de. *Magali*, n. 320. SP: Globo, 2004. [capa].

No contexto da capa da revista, a fala da Magali nos faz lembrar, prioritariamente, qual história?

- 61% dos alunos não responderam; como já era previsto, acreditamos que as histórias de William Shakespeare não são tão lidas pelo público infantil como as de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.
- 14% escreveram que “*a fala da Magali faz lembrar as histórias da “Turma da Mônica*”;
- 14% dos alunos inferiram que “*a fala da Magali lembra o conto Branca de Neve*”;
- 4% responderam que “*a fala da Magali lembra a peça teatral de Romeu e Julieta*”;
- 7% responderam que “*a fala da Magali lembra o texto teatral Romeu e Julieta, a partir da expressão “ser ou não ser, eis a questão*”.

15) Leia a tirinha abaixo e responda às perguntas.



a) A tirinha apresenta dois famosos personagens da *Turma da Mônica*, Magali e Cebolinha. A história narrada estabelece uma relação intertextual com qual conto clássico infantil?

- 41% dos alunos escreveram que “a história narrada parece com o conto “João e Maria”;
- 19% dos alunos escreveram “Turma da Mônica”;
- 7% dos alunos escreveram “João e o Pé de Feijão”;
- 33% dos alunos não responderam e justificaram que não sabiam responder

b) Será que o método usado por Cebolinha para marcar o caminho deu certo? Por quê?

- 81% dos alunos concluíram que “não, pois a Magali comeu todas as pipocas que Cebolinha estava jogando para marcar o caminho”;
- 4% dos alunos responderam que “não, pois Cebolinha estava andando com os olhos fechados”;
- 15% dos alunos não responderam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Informamos que, por se tratar de uma turma do 7º ano, os termos técnicos como *relação intertextual*, *intertexto*, *conto clássico*, *conhecimento prévio*, *contexto* utilizados nas atividades do diagnóstico, foram previamente explicado sobre o que se referem. Mas, mesmo assim, observamos que, nessa atividade que exige a leitura intertextual, muitos alunos deixaram várias questões em branco, sendo, principalmente, as que necessitavam de realizar alguma inferência.

3.1.5 Análise dos resultados da atividade diagnóstica II

Com o objetivo de levantarmos dados sobre quais estratégias os alunos utilizam durante o processo de leitura, aplicamos as seguintes perguntas em forma de questionário com alternativas fechadas para escolha entre *sim*, *não* ou *às vezes*.

Quadro 3 – Resultado da Atividade Diagnóstica II

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA II					
Questão	Pergunta	Respostas			
		Sim	Não	Às vezes	Não responderam
01	Ao responder a uma atividade que exige leitura, você lê o texto todo?	54%	7%	39%	0%
02	Em uma atividade de compreensão de textos, você sabe o que ler e para que é preciso lê-lo?	72%	7%	21%	0%
03	Ao ler o título, você tenta imaginar sobre qual será o assunto do texto?	53%	11%	32%	4%
04	Na hora da leitura, você procura reconhecer outras coisas que fazem parte do texto, como o autor, o gênero, o tipo de texto, imagens?	41%	24%	35%	0%
05	Você consegue identificar em um texto as informações essenciais e as de pouca relevância para a compreensão do texto?	43%	14%	43%	0%
06	Durante a leitura, você tenta se lembrar do que já sabe sobre o assunto do texto?	75%	11%	11%	3%
07	Você constantemente recapitula as ideias contidas nas principais partes do texto (título, subtítulo, parágrafo, capítulo), construindo continuamente a compreensão do texto?	54%	21%	25%	0%
08	Você levanta hipóteses, previsões e conclusões, se perguntando: Antes da leitura , qual será o final deste conto?	32%	32%	36%	0%
09	Durante a leitura , por meio do contexto, você se pergunta, qual poderia ser o significado de determinada palavra? Ou, o que poderia resolver o conflito exposto no texto?	64%	14%	22%	0%
10	Após a leitura , você verifica se as hipóteses se comprovam ou não?	50%	18%	32%	0%
11	Você procura se concentrar durante a leitura?	71%	4%	25%	0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dessas análises, observamos que, nessa atividade, cerca de 29% dos alunos responderam que *às vezes* utilizam algumas estratégias, 15% assinalaram que *não* utilizam determinadas estratégias e apenas 0,6% deixou alguma questão sem responder. Ao compararmos os resultados das atividades diagnósticas, notamos que, na atividade II, pouquíssimos alunos deixaram de assinalar alguma alternativa para responder às questões, provavelmente, porque o questionário foi de múltipla escolha. De fato, notamos que os alunos precisam aprender algumas estratégias de leitura que auxiliam os alunos a responderam

principalmente às perguntas inferenciais e avaliativas. A partir desses resultados elaboramos a nossa proposta de intervenção que visa melhorar a habilidade dos alunos em utilizar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos durante o processo de construção do sentido do texto.

3.2 Proposta de atividades do Projeto Educacional de Intervenção

As atividades de intervenção foram desenvolvidas no segundo semestre de 2018, nos meses de outubro, novembro e dezembro, com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em quatro módulos que aplicam estratégias antes, durante e depois da leitura, segundo Solé (1998); estratégias sociocognitivas de acordo com Koch e Elias (2014); e o ensino metacognitivo²³ proposto por Mateos²⁴ (2001) *apud* Portilho (2011). A cada módulo e atividades, apresentamos os planos²⁵ com as ações, objetivos, recursos, detalhamento das ações e carga horária utilizada no PEI - Projeto Educacional de intervenção.

A seguir apresentaremos o resultado da primeira atividade desenvolvida no módulo I que teve como objetivo refletir sobre o uso de algumas estratégias de leitura. Assim, antes de aplicar o questionário, explicamos sobre o que é e para que serve as estratégias de leitura.

3.2.1 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade I

Quadro 4 - Resultado do questionário sobre as estratégias de leitura

ATIVIDADE I: Reflexão e conscientização sobre as estratégias²⁶ de leitura	
a) O que é mais fácil e mais difícil na hora de ler um texto?	
<i>Fácil</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 64% responderam <i>ler o texto</i>; • 11% responderam <i>ler textos pequenos</i>; • 4% responderam <i>saber um pouco sobre o assunto do texto</i>; • 21% <i>não responderam</i>.

²³ Apresenta as seguintes etapas: I) Ensino explícito; II) Prática guiada; III) Prática cooperativa; e IV) Prática individual.

²⁴ MATEOS, M. Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique, 2001.

²⁵ Apêndice A, B, C, D

²⁶ Oralmente, explicamos que *estratégia* é uma forma de lidar com o texto que vai deixá-lo mais adequado para a leitura, por exemplo, antes da leitura do texto, podemos ler o título, observar as ilustrações e, de acordo com os nossos conhecimentos, imaginarmos sobre qual assunto será abordado no texto.

<i>Difícil</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 61% responderam <i>concentrar na leitura do texto muito grande;</i> • 14% responderam <i>entender as palavras desconhecidas;</i> • 14% responderam <i>compreender o texto;</i> • 11% <i>não responderam.</i>
<p>b) Você utiliza alguma estratégia antes de começar a ler o texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25% responderam que <i>antes de começar a ler o texto, ficam calmos e concentram-se na leitura.</i> • 3% responderam que <i>usam a estratégia de ler as perguntas antes do texto, quando estas são entregues juntamente com o texto.</i> • 68% dos alunos responderam que <i>não utilizam estratégias.</i> • 4% dos alunos <i>não responderam</i> às questões. 	
<p>c) Você volta a ler o texto quando não compreende?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 71% dos alunos responderam que <i>sim;</i> • 21% responderam que <i>às vezes voltam ao texto;</i> • 4% afirmaram que <i>não voltam ao texto;</i> • 4% <i>não quiseram ou não souberam responder à questão.</i> 	
<p>d) Você tem o hábito de ler livros literários, revistas, jornais, com qual frequência?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 29% responderam: <i>mensalmente;</i> • 28% disseram: <i>semanalmente;</i> • 25% responderam que <i>leem livros apenas quando a professora solicita;</i> • 18% responderam: <i>diariamente.</i> 	
<p>e) Cite o nome de alguns contos infantis que você já leu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 80% dos alunos citaram <i>títulos de várias obras de Contos de Fada;</i> • 12% citaram <i>várias outras histórias do público infantil, como exemplo, histórias bíblicas;</i> • 8% dos alunos citaram <i>Turma da Mônica.</i> 	
<p>f) Cite o nome de alguns filmes infantis que você já assistiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 57% citaram <i>filmes do público infantil que dialogam com os contos de fada tradicionais;</i> • 33% citaram <i>outros filmes, série, ou desenhos animados que não fazem parte dos contos de fada;</i> • 10% citaram <i>nomes de filmes bíblicos.</i> 	
<p>g) Cite o nome de algum livro, revista que você já leu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 41% citaram <i>o nome de livros que contêm narrativas de aventura;</i> • 37% citaram <i>algum livro de conto de fada;</i> • 22% citaram <i>a Turma da Mônica.</i> 	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com essa atividade, coletamos impressões individuais dos alunos a respeito de estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura. Posteriormente, os alunos formaram duplas e duas delas ficaram com as mesmas questões para serem analisadas e apresentadas oralmente para o restante da turma em momento prazeroso de reflexão e conscientização.

Vale destacar que todos os alunos se engajaram e realizaram as atividades propostas e, até mesmo, os que deixaram de responder a alguma pergunta, participaram oralmente, reformulando suas respostas e repensaram sobre suas atitudes na hora de ler um texto.

Em seguida, explicamos para os alunos alguns conceitos básicos para a prática de compreensão de textos, conforme apresenta a atividade II a seguir.

3.2.2 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade II

Vimos com os alunos a noção de texto, sem nos deter na questão da intertextualidade. Amparamo-nos em Bakhtin (2011, p.308) que considera o texto como *enunciado* e indicando dois elementos que assim o definem, “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, sendo que são as inter-relações dinâmicas desses elementos que vão definir a característica do texto. Marcuschi (2008, p.88) afirma que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Esta unidade é de natureza discursiva e não das unidades formais da língua, demonstrando que apenas o estilo formal de uma unidade não define o que é um texto, mas o caráter funcional é que o definirá como tal. O autor exemplifica que uma placa de trânsito, com apenas a palavra “PARE” na cancela do pedágio pode ser considerado texto. E, de acordo com Antunes (2010, p.30), “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”. Assim, definimos texto como tudo o que escrevemos ou falamos, com alguma intenção comunicativa. Para exemplificar, inicialmente, apresentamos todas as imagens a seguir e solicitamos que eles indicassem quais delas seriam um texto.

Texto I



Fonte: Símbolos²⁷

²⁷ Disponível em: <<https://www.sosimbolos.com.br>>. Acesso em out. 2018.

Texto II



Fonte: O humor da tira decorre²⁸

Texto III²⁹

“Faz ela barulho mais, carroça a vazia mais quanto”

Dizendo pai meu do voz a ouvir de impressão a tenho, absoluta verdade da e razão da dona a é que demonstrar querendo e, mundo todo de conversa a interrompendo, prepotente, inoportuna grossura com próximo o tratando, (intimidar de sentido no) gritando, demais falando pessoa uma vejo quando, hoje até e, adulto me-tornei.

Faz que barulho o é maior, carroça a vazia mais quanto. Barulho do causa por vazia está carroça uma que saber fácil muito é _ pai meu respondeu, ora _

Vimos a não ainda se, vazia está carroça a que saber pode como _
pai meu ao perguntei

.Vazia carroça uma é _ pai meu disse _ mesmo isso _

Carroça de barulho um ouvindo estou _

Respondi e segundos alguns ouvidos os apurei

Coisa alguma mais ouvindo está você, pássaros dos cantar do além _

Perguntou me, silêncio pequeno um de depois e clareira numa deteve se ele

Prazer com aceitei eu e bosque no passeio um dar a me-convidou, sábio muito, pai meu, manhã certa.

Vazia carroça a

A maioria dos alunos indicou que apenas o texto III seria texto, perguntamos por quê. Disseram que era porque só ele apresentava apenas palavras. Então, solicitamos que observassem a imagem I e se ela transmitia alguma mensagem. Eles responderam que era proibido usar o celular. Mas onde? Eles responderam aqui na sala, pedi que olhassem o aviso

²⁸ Disponível em: < <https://docplayer.com.br/67912538-O-humor-da-tira-decorre.html>.> Acesso em: Ago. 2018.

²⁹ Texto na versão original no Anexo 5

ao lado do quadro branco. Assim informamos que, em qualquer lugar onde houver um aviso desse, por exemplo, nos Bancos, nas Igrejas e em outros lugares que necessitam de concentração, é preciso que respeitemos a solicitação. Então, podemos considerar que essa imagem é um texto. Temos a linguagem verbal e não verbal e todas elas podem veicular alguma comunicação.

No texto II, temos uma *tirinha*, solicitamos que analisassem a imagem e observassem a linguagem verbal e não verbal e, para compreender o sentido desse texto, é necessário que se leia tudo que está escrito e observe todas as imagens. Perguntamos se a tira fazia referência a um conto infantil. Alguns disseram “*A Princesa e o Sapo*”, outros responderam “*A Pequena Sereia*”. Questionamos se a partir desses dois contos o autor criou essa tirinha. Um aluno respondeu que sim, já que, ao observar essa tirinha, eles conseguiram lembrar-se desses contos. Informamos que há uma relação entre os dois textos e, se pensarmos no conto *A Princesa e o Sapo*, observaremos que a tira dialoga com esse conto, modificando, assim, apenas o final da história para causar humor. E é essa parte modificada que faz lembrar *A Pequena Sereia*.

Por fim, no texto III, dissemos que observassem, de longe, se era um texto, e afirmaram que sim. Então solicitamos um aluno que fizesse a leitura do texto. Ele leu o título, e disse que não estava entendendo. E todos começaram a rir. Então pedimos silêncio. E que outra pessoa continuasse a leitura. Pedimos que lesse o primeiro parágrafo. Assim, foi feito. Esta também reclamou não estava entendendo nada. Pedimos que pudesse se sentar. Então explicamos que um conjunto de palavras para se configurar como texto é preciso que tenha sentido, veicular uma mensagem. Então pedimos que outro aluno viesse à frente para ler o texto de baixo para cima e da direita para a esquerda. Assim um aluno fez e começou a ler fluentemente. Todos ficaram admirados porque estavam compreendendo a mensagem do texto. Ao final da leitura, fizemos a seguinte observação: o texto do jeito que está escrito e utilizando as técnicas de leitura que conhecemos (de cima para baixo e da esquerda para direita) não apresentou sentido, mas a leitura, usando a técnica invertida, mesmo sem algumas pontuações, foi possível compreendê-lo. Logo, concluímos que, para que um conjunto de palavras constitua-se num texto, é preciso veicular uma mensagem numa situação comunicativa, numa linguagem verbal e/ou não verbal.

Em seguida, perguntamos aos alunos o que faz um texto ter sentido. Um aluno respondeu que é estar escrito na ordem correta. Perguntamos se só isso basta. Um aluno respondeu que não, pois na leitura do texto a ordem estava correta, mas as palavras é que

estavam sem sentido. Falamos que elas não estavam coerentes entre si, não tinham ligação entre as partes, ou seja, não estavam coesas também, já que a leitura feita de cima para baixo e da esquerda para direita estava incompreensível. Mas quando o texto foi lido de baixo para cima e da direita para esquerda, apesar de não apresentar a estrutura adequada, foi possível compreendê-lo. Em seguida perguntamos o que foi responsável pelo fato de o texto apresentar um sentido. Os alunos não souberam responder. Então complementamos que isso depende de alguns fatores, como o conhecimento de mundo e o contexto. Sendo que o *conhecimento de mundo* é aquele que adquirimos por meio de nossas experiências pessoais e em convívio com a sociedade e o *contexto* é necessário para a compreensão e construção da coerência textual. Deste modo, denominamos *contexto* como um conjunto de situações que indica o lugar, o tempo em que o texto foi produzido ou o qual pertence, que são mobilizados durante a interpretação de texto, pois se não conhecemos em que situação e com qual objetivo um texto foi produzido podemos interpretá-lo equivocadamente. Explicamos, ainda, que só podemos afirmar o real significado de determinadas palavras ou expressões se elas estiverem inseridas em um determinado contexto. Trabalhamos ainda com o sentido global do texto, perguntamos qual é o tema central da parábola “A carroça vazia”. A maioria respondeu “quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho”. Perguntamos, então, o que significava esse enunciado. Pedimos que pensassem nos seres humanos, se eles fazem barulho. Responderam que, às vezes, sim, quando os colegas estão conversando não é possível concentrar.

A seguir apresentaremos o resultado da atividade III, desenvolvida durante a intervenção, no módulo I, que teve como objetivo ensinar as estratégias de leitura intertextual.

3.2.3 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade III

Para a definição de leitura, embasamo-nos em Solé (1998) que conceitua leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto e, nesse processo, tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura. A partir desse conceito, explicitamos para os alunos que, para compreendermos um texto, é necessário recorrermos a algumas estratégias que podem nos auxiliar no processo de leitura, tais como: *antes da leitura*, levantar hipóteses sobre o assunto do texto a partir da observação das imagens da capa de um livro, o título; *durante a leitura*, à medida que se desvenda o sentido global do texto, confirmar ou não as antecipações feitas; após a *leitura*, avaliar concordando ou discordando acerca das informações ou opiniões expostas no texto.

A título de exemplificação, retomamos o conto *O Patinho Bonito*, de Marcelo Coelho, utilizado na atividade diagnóstica, por ser um texto do qual eles já tinham um determinado conhecimento. Aplicamos as seguintes estratégias antes, durante e depois da leitura proposta por Solé (1998).

Antes da Leitura do conto *O Patinho Bonito*

Retomamos a leitura do conto *O Patinho Bonito* de Marcelo Coelho que foi utilizado na atividade diagnóstica. Optamos por utilizar a pausa protocolada, de maneira que pudéssemos ativar os conhecimentos prévios e assim construir o sentido do texto.

Iniciamos a análise pelo título *O Patinho Bonito*. Fizemos as seguintes antecipações que poderiam ter sido feitas antes da leitura: o texto vai falar de um pato bonito, lembra a história O Patinho Feio. Enfatizamos que, com base nos nossos conhecimentos prévios, podemos levantar hipóteses que podem ser confirmadas, rejeitadas ou reformuladas até o final da leitura do texto.

Atentamos ainda para o adjetivo *bonito* como o oposto de *feio* e situamos a história no mundo das narrativas infantis, resgatando na memória a história *O Patinho Feio*, de Andersen. Destacamos que uma das possíveis afirmativas é que o conto *O Patinho Bonito* estabelece uma recriação da história *O Patinho Feio*.

Analisamos, também, a *biografia* do escritor Marcelo Coelho³⁰ e constatamos que Marcelo Coelho atua na sociedade com as ocupações de professor universitário, jornalista, tradutor, cronista, escritor de livros infantis e é amigo de Otávio Frias Filho. A seguir passamos para a leitura do texto.

Durante a leitura do conto *O Patinho Bonito*

³⁰ Marcelo Penteado Coelho (São Paulo, SP, 1959). Forma-se em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e trabalha por alguns anos como professor universitário antes de dedicar-se à atividade jornalística na Folha de S. Paulo. Inicia sua trajetória no jornal como editorialista e participa do grande projeto de reforma do jornal em 1984 liderado pelo amigo Otávio Frias Filho. Coordena editoriais e a partir de 1990 começa a assinar uma coluna semanal no caderno *Ilustrada*. Publica os romances *Noturno* (1992) e *Jantando com Melvin* (1998), traduz obras de Voltaire e Paul Valéry, entre outros, e escreve livros infantis. Seleções de textos publicados na Folha de S. Paulo estão reunidos em dois volumes, *Gosto se Discute* (1995) e *Trivial Variado* (1998). Desde 1994 leciona jornalismo cultural nas Faculdades Cásper Libero, em São Paulo. Coelho criou uma modalidade particular de crônica, que combina o ensaio acadêmico, o resenhismo dos Cadernos culturais, o comentário do detalhe cotidiano e discute aspectos sociológicos, antropológicos e estéticos do impacto dos produtos culturais na vida contemporânea.

Fonte: Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 5/9/ 2018.

Procedemos à verificação das hipóteses com os alunos, se elas se confirmavam ou não. Fizemos a leitura do texto juntos, ao mesmo tempo em que verificávamos questões de vocabulário.

O Patinho Bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas esse se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram que o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

_Mas que é que este ovo está fazendo aí?

_Isso não é ovo de pato.

_Acho que é ovo de galinha.

_Não seja bobo! Galinhas têm ovos brancos!

_Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?

_Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

A leitura desse trecho permite-nos observar que o título informa-nos que o pato é bonito, e notamos logo no início do conto que o pato tem nome habitualmente dado a seres humanos. Pedimos que imaginassem: por que o pato recebeu nome de gente? Será que o ovo era de pato? Vocês se lembram das características do ovo que deu origem ao Patinho Feio? Foram feitas tais perguntas aos alunos e, como eles já conheciam o texto, a maioria respondeu adequadamente que o pato recebeu nome de gente porque ele era muito bonito e não poderia ter qualquer nome, e, quanto à polêmica do ovo, propuseram que era de pato, já que do ovo nasceu um lindo pato. Por fim, disseram: as características do ovo que deu origem ao Patinho Feio eram de um ovo feio, grande e cinzento, mas na verdade não era ovo de pato, era de cisne. Então, prosseguimos com a leitura de mais um trecho do texto:

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito do que os outros, e os patos sabiam disso. Acharam o patinho tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como "Quém-Quém"?

_Esse nome é para patos comuns _ disse a mãe dele.

_Então vamos chamá-lo de Quá-Quá _ disse a madrinha dele.

_Esse também é para patos comuns, sua boba! _ respondeu a mãe. _ Eu quero que ele se chame Milton.

Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: "Como ele é bonito!". Ele se olhava no espelho e dizia: "Como eu sou bonito!". E ficava pensando: "Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?"

E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: "Milton, vem nadar!". Ele respondia: "Eu não. Pensam que eu sou pato como vocês?". Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: "Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galã".

Nesse trecho comprovamos que o ovo realmente era de pato e que era um patinho como os outros, diferentemente do Patinho Feio, que era diferente em tudo, menos saber nadar, habilidade que o Patinho Bonito também tinha, mas não praticava, pois pensavam que não era pato como os outros. Observamos também que o autor utilizou alguns costumes humanos para caracterizar o momento especial do grupo de patos, por exemplo, escolha do nome, madrinha, ir à escola. É tanto que o pato imaginou que seria gente e acabou se isolando do grupo, por se achar melhor que os outros. Propusemos, então, aos alunos a seguinte reflexão: será que Milton era gente? Será que Milton conseguiu ser galã de televisão? Prosseguimos a leitura para a verificação e confirmação, ou não, de nossas hipóteses.

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: "Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que eu tenho muito talento artístico". Ele falava difícil. Queria dizer que tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta.

_Ih, não enche, disse alguém. Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão.

_Mas você não vê que eu não estou fantasiado? _ perguntou Milton. _Se eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

_Então como é que você sabe falar?

_Mas os patos falam! _ disse Milton, quase chorando.

_Não vem com essa, ô malandro _ disse um guarda que estava ali perto. _Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.

_Me larga! Me larga! _ gritava Milton. _Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO! Um PATOOO...

Observamos que esses três primeiros fragmentos do texto se iniciam com as expressões *Era uma vez*, *Um dia*, *Uma noite*, que introduzem uma situação-problema, segundo os nossos conhecimentos prévios como leitores e/ou ouvintes desse gênero textual. Continuamos com questionamentos: vocês acham certo sairmos de casa sem avisar, para os nossos pais ou responsáveis, aonde estamos indo? Os alunos disseram que não, que sempre devemos informar quando saímos para algum lugar para que os pais não fiquem preocupados. Prosseguimos na análise, percebemos, a partir da leitura, que o personagem não é gente, mas sabe falar. Isso foi mais um obstáculo a ser vencido pelo protagonista. Além do nome, ele age como um ser humano e isso fez com que ele fosse confundido com alguém fantasiado de bicho e, após explicação do pato, o guarda deduziu, então, que se tratava de um pato mecânico. Inclusive, o guarda tentou arrancar a cabeça dele para ver se ele era uma espécie de robô com computador na cabeça, ou seja, programado para falar. Provavelmente, Milton sentiu muita dor, gritou sem parar que era um pato, um pato de verdade. Perguntamos se achavam que realmente isso havia acontecido com o Pato Bonito ou se havia sido um pesadelo. Informamos que verificaríamos no trecho seguinte.

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:

_ Eu sou um pato... eu sou um pato...

E seus pais disseram:

_ Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!

_ É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!

_ E todo mundo estava cheio dessa história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!".

E daí em diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

Fonte: Marcelo Coelho. In: Otavio Frias Filho e outros. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 21-4.

Logo no início desse fragmento, percebemos que Milton estava sonhando e que a aventura narrada na estação de televisão foi apenas um pesadelo. Se compararmos esse conto com a narrativa *O Patinho Feio*, notaremos que este realmente passou por todas as

dificuldades narradas porque não era um pato, enquanto o Patinho Bonito teve apenas um pesadelo, pois era um pato, e ao acordar do sonho passou a aceitar sua identidade.

Solicitamos aos alunos que retomassem a *biografia* de Marcelo Coelho, e verificassem de quem ele é amigo, e depois lessem a referência do texto. Esclarecemos que a expressão “*in*” indica que o conto de Marcelo Coelho está contido na obra de Otávio Frias Filho, nas páginas 21 a 24 e, durante a aula, verificamos e comprovamos isso no referido livro e demonstramos a importância de ler tudo que o texto apresenta.

Após a leitura do conto *O Patinho Bonito*

Recapitulamos oralmente a história completa e explicamos que o texto de Marcelo Coelho é um texto que imita O Patinho Feio, operando com as seguintes transformações: o contexto demonstra a mãe pata toda entusiasmada com a ninhada de ovos, que em ambos os contos há o nascimento de um pato diferente, sendo que, no conto de Andersen, o pato era feio e no conto de Marcelo Coelho o pato era bonito, por isso receberam tratamento diferente dos outros patos. Notamos, também, que Marcelo Coelho intitula o conto como *O Patinho Bonito*, dialogando com o final do conto de Andersen, momento em que a ave é reconhecida como o mais belo dentre os cisnes. Chamamo-los a refletir se o cisne fosse reconhecido como belo, desde o início o seu nascimento, qual teria sido sua história? A maioria dos alunos respondeu que, com certeza, teria sido diferente, seria bem tratado, não seria humilhado. Questionamos, ainda: que sentido esse conto veicula? Muitos disseram que as aparências enganam e que não devemos julgar o outro pela aparência.

A seguir apresentaremos o resultado da atividade IV, do módulo I da intervenção, que teve como objetivo levar os alunos a reconhecer e estabelecer as relações textuais em outros tipos de texto como, por exemplo, anúncios publicitários e obras artísticas.

3.2.4 Módulo I - Ensino Explícito: Resultado da Atividade IV

Para iniciarmos esta atividade, solicitamos aos alunos que observassem as seguintes imagens da empresa Hortifruti³¹ e tentassem se lembrar se reconheciam com qual filme ou história infanto-juvenil as propagandas dialogam.

³¹ Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/campanhas-hortifruti.html/>. Acesso em: set.2018.

Utilizamos diferentes gêneros do discurso presentes no cotidiano dos alunos nos quais as estratégias intertextuais utilizadas fossem, inicialmente, de fácil reconhecimento para eles.

Imagem I



Imagem II



Imagem III



Observando esses hipertextos, os alunos facilmente se recordaram de seus referidos hipotextos, pois esses anúncios publicitários veiculados pela Hortifruti fazem menção da semelhança das frutas/verduras com os personagens de filmes ou desenhos animados já conhecidos do público infanto-juvenil.

Para enriquecer o nosso trabalho e a fim de os alunos perceberem que o dialogismo pode acontecer com outros gêneros e obras artísticas que não sejam apenas relacionados aos contos infantis, apresentamos as seguintes imagens:

Imagem IV

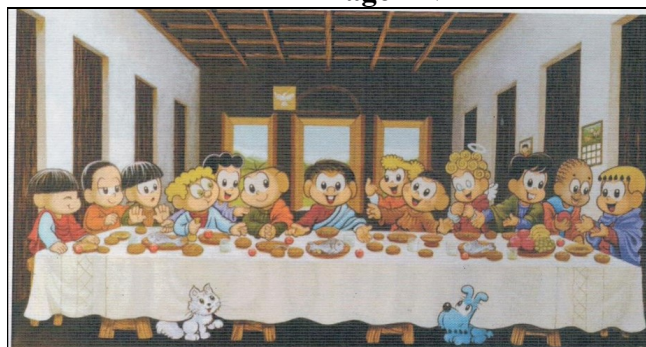


Fonte: SOUSA, Mauricio de. *História em Quadrões com a Turma da Mônica*, 2010.

Explicamos que o autor utilizou a obra de Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*, um dos quadros mais famosos do mundo, que podemos chamar texto-fonte, para fazer uma releitura ou paródia dele, apresentando uma obra derivada denominada *Mônica Lisa*, criada por Mauricio de Sousa. Além disso, observamos também a intertextualidade no título da obra *História em Quadrões* referindo ao gênero história em quadrinhos que o autor cria.

Em seguida apresentamos a imagem abaixo e solicitamos que os alunos recordassem a que obra a pintura fazia referência.

Imagem V



Fonte: SOUSA, Mauricio de. *A Última Janta*, 2007.

Logo os alunos perceberam que a imagem representa a *Turma da Mônica*, insisti em questionar sobre com que obra a figura dialogava, a maioria dos alunos não souberam

responder exatamente, apenas disseram já ter visto algo parecido. Somente um aluno disse que, na casa da avó dele, tinha um quadro parecido. Em seguida apresentamos a pintura-fonte:

Imagem VI



Fonte: Botequim de ideias³²

Assim, os alunos estabeleceram as relações intertextuais. Ressaltamos que a primeira figura intitulada “A última janta” faz parte das *Histórias em Quadrões* de Maurício de Sousa, sendo assim, considerada uma releitura da obra *A Última Ceia* do mesmo artista que pintou *Mona Lisa*. Nessa pintura, Leonardo da Vinci representa os doze discípulos na última ceia de Jesus, conforme descrito na Bíblia, assim esta pintura também é conhecida no mundo inteiro. Explicamos a eles que a atividade exigiu que eles mobilizassem determinados conhecimentos que eles podiam ter adquirido anteriormente à atividade e que, sem utilizar esses conhecimentos, há alguns aspectos da leitura que não conseguimos fazer.

Na sequência apresentaremos o resultado da atividade desenvolvida durante a intervenção, no módulo II, denominada *Prática Guiada* que teve como objetivo pôr em prática, com a mediação do professor, as estratégias de leitura estudadas.

3.2.5 Módulo II – Prática Guiada: Resultado da Atividade

Depois das explicações sobre as estratégias que podem ser usadas durante o processo de leitura e visando pôr em prática o que tinha sido aprendido, propomos a seguinte atividade, que foi dividida em três momentos. No primeiro, as atividades foram desenvolvidas oralmente, professor e alunos, no segundo momento, a atividade foi realizada entre alunos que

³² Disponível em: <<http://www.botequimdeideias.com.br/flogase/a-musica-secreta-de-a-ultima-ceia>>. Acesso em: Ago. 2018.

foram indicados pela professora, para fazerem a leitura do trecho e outros para responderem às perguntas que faríamos ao longo do texto; e no terceiro momento a atividade foi escrita e desenvolvida em grupos de, no máximo, três pessoas.

Primeiro Momento

Antes da leitura do conto *Dois beijos: O Príncipe Desencantado*

Solicitamos que os alunos observassem a seguinte imagem:



Fonte: Histórias Infantis³³

Perguntamos qual seria o conto de fada retratado nessa ilustração. E por que eles chegaram a essa conclusão.

A maioria dos alunos respondeu adequadamente, *A Bela Adormecida*, outros responderam *A Branca de Neve*, pela semelhança entre os dois contos, e falaram que chegaram a essa conclusão porque a imagem apresenta um quarto de princesa e há um príncipe ao lado da princesa e esta se encontra deitada. No referido conto, o príncipe beija a princesa e ela acorda do sono profundo. Solicitamos, também, que eles citassem o nome de alguns contos infantis que conheciam. E se se lembravam de quando os leram ou os ouviram pela primeira vez. Eles citaram vários, como *João e Maria*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Patinho Feio*, dentre outros e complementaram que os leram ou os ouviram pela primeira vez quando ainda eram pequenos em casa ou na escola. Em seguida pedimos que eles observassem a seguinte imagem:

³³ Disponível em: <<http://historiasinfantispepe.blogspot.com>>. Acesso em: Nov. 2018.



Fonte: Tecendo Linguagens³⁴

Perguntamos em que esta figura se diferencia da primeira imagem analisada. Logo alguns alunos perceberam que *a diferença se encontrava nos elementos representados no balão pensamento (carro, joia, dinheiro, castelo)* e que provavelmente a representação desta princesa é de uma pessoa interesseira, mas não conseguiram perceber os sinais de pontuação sobre a cabeça do príncipe, indicando que ele poderia ter ficado espantado, assustado, com os possíveis pedidos da princesa. Desse modo, questionamos qual seria a provável conclusão dessa história. Responderam que *o príncipe pediria a princesa em casamento e daria tudo que ela pedisse*.

A seguir apresentaremos o resultado da atividade do segundo momento do módulo II que foi realizada oralmente, de forma que um aluno, escolhido pela professora, lia o trecho indicado e o outro, também indicado, responderia à pergunta que fizéssemos. Essa atividade teve como objetivo pôr em prática algumas inferências, verificar, confirmar ou não as hipóteses levantadas no primeiro momento.

Segundo Momento

Durante a leitura do conto *Dois beijos: O Príncipe Desencantado*

Iniciamos lendo o título e perguntamos ao primeiro aluno escolhido para responder, o que ele imaginava que poderia ser narrado ao longo da história, a partir da leitura do título. Ele respondeu que *“seria uma história em que o príncipe daria dois beijos na princesa”*, outro aluno pediu para complementar e disse que *“seria narrada a história de um príncipe*

³⁴ Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa: 8º ano. Tânia Amaral de Oliveira ... [et al.]. – 4. Ed. – São Paulo: IBEP, 2015, p. 147.

desencantado com a princesa”. Observamos que as respostas foram óbvias de acordo com o título. Dissemos que para confirmar, ou não, essas hipóteses, solicitaríamos ao primeiro aluno que fizesse a leitura do seguinte trecho:

O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:

Em seguida perguntamos a que conto infantil esse parágrafo parece pertencer. E o segundo aluno, escolhido, respondeu: *A Bela Adormecida*. Perguntamos como chegou a essa conclusão, respondeu que *o trecho é bem semelhante com o da Bela Adormecida que dormiu durante cem anos, até que um príncipe a beijou e ela acordou*. Percebemos que essa hipótese foi levantada no primeiro momento deste módulo e pôde ser comprovada aqui nesse fragmento. Prosseguimos, escolhendo outro aluno para fazer a leitura do próximo trecho.

- Muito obrigada querido príncipe. Você por acaso é solteiro?
 - Sim, minha querida princesa.
 - Então nós temos que nos casar já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?
 - É ... querida princesa.
 - Você tem um castelo, é claro.
 - Tenho... princesa.
 - E quantos quartos têm o seu castelo, posso saber?
 - Trinta e seis.
 - Só? Pequeno, heim! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar... Umas quarenta eu acho que dá!
 - Tantas assim?
 - Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?
 - Mas quarenta amas!
 - Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero (...)

Escolhemos outro aluno e perguntamos o que ele achava dessa princesa. Respondeu que *ela era muito interesseira, pois um castelo com trinta e seis quartos ela achou pequeno*. E questionamos ainda, pelo contexto, o que poderia significar a palavra amas. Ele demorou a responder e outro aluno pediu para falar, e disse que *seria empregada*. Solicitamos que justificasse, então respondeu que o trecho fala que ira contratar *as amas para varrer, lavar e*

passar. Enfatizamos que, pelo contexto, é possível identificar o significado das palavras desconhecidas sem precisar recorrer ao dicionário e, mesmo se fizéssemos isso, o contexto nos ajudaria a identificar qual das definições apresentadas no verbete seria a mais adequada para ser empregada no texto. Para exemplificar, levamos para sala de aula estas definições retiradas do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:

1ª- ama: [Do lat. hisp. Infantil *amma*.] S. f. 1. V. *ama de leite*. 2. V. *ama-seca*. 3. A dona da casa em relação aos criados. 4. Governanta (1). 5. Criada de companhia; aia. 6. Bras. N. E. Criada, em geral.

2ª- ama. [De *ama*, palavra formada pelas anteras da planta.] S. f. Bras. Pop. Bot. Planta da família das acantáceas (*Ruellia macrantha*), cultivada em jardins, no Brasil e na Europa, de flores grandes, roxas ou vermelhas, e fruto capsular. (FERREIRA, 2009, p.110)

Pelo contexto, analisamos que a segunda definição estaria totalmente descartada, pois não tem relação com o assunto do trecho, já na primeira definição escolhemos a definição “4. Governanta (1)” e recorreremos ao significado no próprio dicionário que o definiu como “mulher encarregada de administrar casa de outrem”. Confirmando, assim, a inferência realizada feita pelo aluno. Para concluir, retomamos o último parágrafo desse trecho e perguntamos o que mais a princesa poderia ter pedido ao príncipe? E alguns alunos disseram: *dinheiro, joia, carro, cavalo, aliança, iPhone*. Sugerimos que lêssemos o próximo trecho para verificar se o que disseram se confirmava. Pedimos que o outro aluno escolhido fizesse a leitura.

(...) umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal, passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... joias, é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

- Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...

Os alunos que responderam à última pergunta ficaram bem entusiasmados, pois quase tudo que eles citaram tinha relação com os pedidos da princesa. Fizemos uma ressalva e questionamos por que ela não havia pedido um iPhone? Dissemos, então, que até o final do texto descobriríamos. Então escolhemos o próximo aluno para responder o que o príncipe quis dizer ao declarar que *não era o rei das Arábias*. Ele respondeu: *porque ele não era rei, era príncipe*. Outro respondeu que *ele não tinha muito dinheiro*. Assim, prosseguimos, escolhemos o próximo aluno para fazer a leitura do seguinte trecho:

- Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!

Então, fizemos a seguinte pergunta para o próximo aluno: quando a princesa mencionou que não queria andar por aí como uma gata borralheira, ela estava se referindo a qual personagem dos contos de fada? O aluno demorou a responder, então recordamos que no Módulo I solicitamos que eles citassem algum Conto de Infantil e eles mencionaram vários, inclusive *Cinderela*, mas ninguém citou *A Gata Borralheira*. Deduzimos que eles não conhecessem essa versão. Logo tentamos ajudá-los a recordarem explicando que existe um conto de fada, muito conhecido, em que a protagonista era obrigada a fazer todos os serviços da casa, logo um aluno respondeu *Cinderela*. Explicamos que a história da *Cinderela* também é conhecida como *A Gata Borralheira*. Percebamos aqui, a importância do conhecimento prévio para construir o sentido do texto. Passamos, então, para a leitura do próximo trecho:

Tanto a princesa falou, que o príncipe se arrependeu de ter ido até lá e a beijado. Então, teve uma ideia.

Após a leitura feita por um aluno, perguntamos qual seria a ideia que o príncipe teve. Escolhemos outro aluno para responder e ele disse *que provavelmente jurou dar tudo que a princesa pediu e que ele iria casar-se com a princesa, apesar das diferenças*. E o restante da turma concordou com essa resposta, acreditamos que isso ocorreu porque nos contos de fada tradicionais de príncipes e princesas sempre narram o final feliz. Fomos verificar no último trecho, se tudo que levantamos como hipóteses se confirmam. Escolhemos outro aluno para realizar a leitura.

Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.

SOUZA, Flávio de. Príncipes e princesas, sapos e lagartos. São Paulo: FTD, 1996.

Os alunos ficaram admirados com o final deste conto, mas ao mesmo tempo concordaram, pois, segundo eles, a princesa era muito interesseira. Retomamos as hipóteses levantadas durante a leitura do título: podemos confirmar que o príncipe beijou a princesa duas vezes e quando ele fez isso? Responderam que *ele a tinha beijado no início e no final do*

conto. Podemos afirmar que o texto trata de um príncipe desencantado com a princesa? Responderam que *sim, pois ele só a beijou pela segunda vez porque a princesa não tinha as qualidades que ele esperava*. Além disso, voltamos à questão do terceiro fragmento do porquê de ela não ter pedido um iPhone, solicitamos, então, que os alunos lessem a referência do texto e verificassem a data de publicação do livro que contém esse conto. Disseram *ano de 1996*, justificamos que, provavelmente, foi por isso que ela não exigiu um iPhone. Se o conto fosse escrito por volta de 2007 possivelmente ela teria incluído o aparelho em sua lista de pedidos, já que, segundo o site olhar digital³⁵, o mundo viu pela primeira vez um iPhone no dia 9 de janeiro de 2007 e o site EXAME³⁶ noticia que em “São Paulo – No dia 29 de junho de 2007, começavam as vendas do iPhone, o smartphone da Apple”. Mais uma vez, recorreremos ao nosso conhecimento de mundo para construir o sentido do texto.

A seguir apresentaremos o resultado do terceiro momento do módulo II.

Terceiro momento

Após a leitura do conto *Dois beijos: O Príncipe Desencantado*

Solicitamos aos alunos que formassem grupos de no máximo três pessoas e entregamos uma pergunta reflexiva para cada grupo responder e, no final, as respostas foram socializadas.

Grupo 1) Por que o texto recebeu esse título: “*Dois beijos: O Príncipe Desencantado*”?

Porque ele não gostou da princesa, já que ela era muito interesseira ele acabou desiludido.

Outro aluno completou com a seguinte resposta: *porque a princesa não era a pessoa certa que o príncipe tanto queria.*

Grupo 2) Por que os príncipes, quando passam pela frente do castelo onde a princesa dorme, assobiam e olham para outro lado?

Por que eles não querem acordá-la, pois a notícia se espalhou e ninguém quer dar a ela tudo o que ela pediu. Um aluno complementou que *era para fingir que não sabem da princesa.*

Outro disse: *ela era muito ‘chata’ e interesseira só queria um monte de coisas: joias, carruagem etc e não mencionou ter um amor verdadeiro.*

³⁵<https://olhardigital.com.br>.

³⁶<https://exame.abril.com.br>.

Grupo 3) Podemos afirmar que nessa história alguém teve o final feliz? Por quê?

Não. Porque ele ficou sozinho e ela continuou no sono profundo. Componente de outro grupo complementou que o príncipe teve final feliz, mas a princesa não, pois adormeceu novamente. Outro grupo complementou que a história teve o final feliz, já que o príncipe se livrou da princesa, uma pessoa que só traria gasto.

Grupo 4) Vocês acham que a princesa vai acordar um dia? Por quê? *Não, porque ninguém gosta dela, e ela só acorda com beijo. Outro aluno quis complementar dizendo: _ Não, depende também né, se um príncipe beijar ela. Outro disse: _ Eu acho que sim, com certeza alguém não vai acreditar nos boatos e vai beijá-la.*

Grupo 5) Qual é a diferença entre a versão “Dois beijos: O Príncipe Desencantado” e o conto *A Bela Adormecida*? No conto *A Bela Adormecida*, a princesa leva um beijo e acorda do sono profundo, na versão *Dois beijos: O Príncipe Desencantado* a princesa recebe dois beijos, sendo que no primeiro ela acorda e no segundo ela volta para o sono profundo. Componente de outro grupo complementa: *_ O conto A Bela Adormecida tem o final feliz e nesta versão a princesa teve o final ruim.*

Grupo 6) A atitude da princesa foi correta? Por quê?

Não, porque ela estava interessada no dinheiro e não no amor. Outros componentes de outros grupos complementaram dizendo: _ Não porque ela queria muito e só pensava nela; _ Não, porque ela foi muito mesquinha e esnobe; _ Sim, pois o príncipe não tinha o direito nenhum de ter beijado-a.

Grupo 7) Foi justo o que o príncipe fez com a princesa no final da história? Por quê?

Não e sim. Sim, porque ela foi muito egoísta e falava muito e só pensava nela. Não, porque a beijou e deveria assumi-la e não fazer o que fez, dá-lhe outro beijo bem forte para adormecê-la e depois ficar por isso mesmo. Outro aluno respondeu: _ Sim, porque ela queria muita coisa e o príncipe não era rico.

Grupo 8) Vocês acham que as pessoas que possuem bens materiais em excesso e muito dinheiro são as pessoas mais felizes do mundo? Por quê?

Não, porque o que importa não é o dinheiro, mas sim o caráter da pessoa. Outro aluno complementou: _ Não, porque o dinheiro não compra tudo. Outro disse: _ Não, porque não precisamos de muita coisa para sermos felizes.

Grupo 9) O que é mais precioso para vocês no mundo?

O amor, a paz, a honestidade, os amigos e a família. Outros quiseram complementar e disseram: “_ Saúde e família”; “_ Paz, alegria, amor”; “_ A minha família, meus pais e meus irmãos”; “_ A família, sem ela não somos nada”; “_ O respeito”.

A seguir apresentaremos o resultado da atividade de intervenção realizada no módulo III que teve como objetivo colaborar, vivenciar e potencializar maior controle e consciência dos próprios processos cognitivos.

3.2.6 Módulo III – Prática Cooperativa: Resultado da Atividade

Nesta etapa, o controle da atividade passa a ser do grupo e, conseqüentemente, é dividido entre seus membros, o que permite o aparecimento de novas competências individuais, já que potencializa um maior controle e consciência dos próprios processos cognitivos. Dividimos a turma em quatro grupos que receberam versões diferentes da história de *Chapeuzinho Vermelho*. Após a leitura e análise, realizaram as atividades propostas. Em seguida, cada grupo apresentou o seu trabalho para a turma:

Quadro 5 - Resultado do Grupo I

O Grupo I recebeu as seguintes orientações: Leiam os livros que narram a história de *Chapeuzinho Vermelho*³⁷ de Charles Perrault e a versão de *Chapeuzinho Vermelho*³⁸ dos irmãos Grimm. Mas **antes da leitura**, respondam as perguntas que seguem:

- 1) Observe a capa dos dois livros de *Chapeuzinho Vermelho*. Vocês acham que os livros narram a mesma história? “*Observando as imagens e os títulos parecem que sim.*”
- 2) Os livros apresentam os mesmos títulos, mas apresentam o mesmo autor? Cite o autor de cada livro. “*Os títulos são os mesmos, mas os autores são diferentes. Um tem como autor*

³⁷ Anexo 6

³⁸ Anexo 7

Charles Perrault e o outro, Grimm.”

Agora leiam os dois livros e **durante a leitura** observem se as hipóteses levantadas são confirmadas ou não, construindo o sentido do texto.

1) Leiam o primeiro parágrafo, página 2, do livro *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault e comparem com o primeiro e segundo parágrafos, página 2, do livro *Chapeuzinho Vermelho* dos Grimm. Os fatos narrados são semelhantes ou diferentes? *“São bem semelhantes, apresentam apenas algumas palavras diferentes, mas têm o mesmo significado.”*

2) Leiam o livro *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault até a página 19, depois leiam o livro *Chapeuzinho Vermelho* dos Grimm até o 12º parágrafo da página 7 e escrevam as características diferentes entre as duas histórias.

Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault:

“Chapeuzinho Vermelho ganhou um pequeno capuz vermelho; levou bolinho e potinho de manteiga; a história faz referência a lenhadores na floresta; a menina foi andando pelo caminho mais longo, divertindo-se em colher avelãs; corre atrás de borboletas e faz ramalhetes com as florzinhas que encontrava.”

Chapeuzinho Vermelho dos Grimm:

“Chapeuzinho Vermelho foi presenteada com um chapeuzinho de veludo vermelho; a menina levou para avó dela alguns pedaços de bolo e uma garrafa de vinho; a história não faz referência a caçadores; e a menina resolve entrar na mata para colher flores.”

3) Leiam o final das duas histórias e escrevam a diferença entre elas.

“No conto Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault o lobo engole a avó e a menina. E no conto Chapeuzinho Vermelho dos Grimm o caçador aparece, abre a barriga do lobo e liberta a avó e a menina.”

Depois da leitura, o grupo respondeu as seguintes questões e criou uma nova versão para história *Chapeuzinho Vermelho*.

1) Quem sobrevive na história do livro *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault?

“Só o lobo sobrevive, pois a vovó e a Chapeuzinho ficaram na barriga do lobo.”

2) Quem sobrevive na história do livro *Chapeuzinho Vermelho* de Grimm? Por que o final

ficou diferente? “A vovó e a Chapeuzinho sobrevivem, e o lobo morre. Elas sobreviveram porque incluíram a personagem do caçador.”

3) Que reflexão podemos fazer sobre a história de *Chapeuzinho Vermelho*?

“Que as crianças sempre devem obedecer aos pais.”

A seguir apresentaremos o relato produzido pelos alunos do grupo I.

Escrevam uma nova versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, de modo a dar-lhe outro final.

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que tinha o apelido de Chapeuzinho Vermelho. Um dia, sua mãe pediu para ela levar um remédio para sua mãe. Ela foi pela estrada e desobedeceu a sua mãe, ao encontrar com o lobo, mudou de caminho. Enquanto isso, o lobo foi correndo para casa da vovó e a Chapeuzinho, enrolou um pouco, percebeu que estava tarde, foi correndo... tropeçou na pedra, quebrou o pé, caiu no rio e desapareceu. Neste mesmo tempo, o lobo desobedeceu a vovó e foi beber água no riacho e viu o Chapeuzinho da menina que não estava lá. Até hoje, ninguém mais ouviu falar dela.



Fonte: Foto captada pela pesquisadora

O Grupo II recebeu as seguintes orientações: Leiam o livro: *Chapeuzinho Amarelo*³⁹ de Chico Buarque, mas **antes da leitura** levantem hipóteses para responder as seguintes perguntas.

1) Ao ler o título desse livro, de qual conto infantil vocês se lembram? “*Chapeuzinho Vermelho.*”

2) De acordo com os conhecimentos do grupo, escreva o resumo da história de Chapeuzinho Vermelho.

“Chapeuzinho Vermelho era uma menina que tinha medo do lobo. Então, um dia quando estava indo à casa da avó, ela encontrou com ele. O lobo mau distraiu a menina e foi correndo até a casa da vovó. Chegando lá, ele bateu na porta fingindo ser a garota, entrou e devorou a vovó, logo após, a Chapeuzinho chegou e foi também engolida pelo lobo. Em seguida, o caçador chegou e abriu a barriga do lobo e salvou a avó e Chapeuzinho.”

3) Por que o livro recebeu o título de *Chapeuzinho Amarelo*? “*Porque o autor vai falar sobre uma história parecida com a da Chapeuzinho Vermelho, mas neste livro a menina usa o chapéu Amarelo.*”

Agora, leiam o livro e, **durante a leitura**, verifiquem se suas hipóteses se confirmam ou não, construindo o sentido do texto.

1) Leiam o livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque. Esse texto nos lembra qual história clássica infantil? “*Chapeuzinho Vermelho*”

2) Por que a personagem principal criada por Chico Buarque recebeu o nome Chapeuzinho Amarelo? “*Porque ela tinha medo de tudo.*”

3) Chapeuzinho Amarelo ouvia contos de fada e **estremecia**. Pelo contexto, qual é o significado dessa palavra destacada? “*Tremendo de medo.*”

4) Como Chapeuzinho Amarelo deixou de ter medo do lobo? E das outras coisas?

“Ela inventou uma brincadeira com cada medo que ela tinha.”

A seguir apresentaremos o reconto elaborado pelos alunos do grupo II.

³⁹ Anexo 8

Criem uma nova versão para o conto da Chapeuzinho, não se esqueçam de mudar a cor do chapéu e ainda dar-lhe outro final.

Chapeuzinho Azul

Chapeuzinho Azul não tinha medo de nada, mas um dia encontrou um lobo mau e falou

- Eu não tenho medo de você!

O lobo disse:

- Vou te devorar!

A mamãe respondeu:

- Mas não tenho medo de você!

Ele falou bravo

- Mas você tem que ter medo de mim, pois eu sou o lobo mau!

Nesse instante, o mamãe saiu correndo e o lobo que atrás dela fugiram o mesmo caso abandonado

O lobo disse:

- Eu não sou mau, não preciso ficar com medo de mim!

Desculpa! A mamãe desculpa o lobo e ele se tornou um amigo para sempre...



Fonte: Foto captada pela pesquisadora



Fonte: Foto captada pela pesquisadora

Os alunos durante o desenvolvimento desta atividade trabalharam juntos, contribuindo com suas ideias, ao escrever o novo texto, foram confirmando se todos concordavam com o que estava sendo produzido.

Quadro 7 - Resultados do Grupo III

O Grupo III recebeu as seguintes orientações:

Antes da leitura, respondam à questão: Vocês já ouviram falar na floresta amazônica? Citem algumas características dela. “*Sim, é formada por grandes árvores, muita mata, rios, animais.*”

Durante a leitura, analisem a figura a seguir, observando tudo, começando de cima para baixo, para não perderem nenhum detalhe apresentado.

Anúncio “Chapeuzinho Vermelho na floresta desmatada”, de *Greenpeace*.



Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site www.greenpeace.org.br ou ligue 0300 7892510

Fonte: Sugestões de atividades.⁴⁰

⁴⁰ Disponível em: < <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com>>. Acesso em: Nov 2018.

1) O anúncio promove um produto ou uma ideia? Por quê? O grupo respondeu *“uma ideia porque nos incentiva a não desmatar a natureza.”*

2) A que conto o anúncio faz referência? *“Chapeuzinho Vermelho”*

3) Qual a diferença entre o cenário representado na imagem e o apresentado no conto tradicional? *“A diferença está na mata. Nesta imagem, podemos perceber que a floresta está desmatada e sem vida, mas no conto tradicional da Chapeuzinho Vermelho a mata está viva, as árvores estão grandes e com folhas verdes.”*

4) Quem é o vilão nesse contexto da propaganda? *“Nesse contexto, os homens que desmataram a natureza passam a ser considerados os vilões da história.”*

5) Leiam a frase em destaque na propaganda: “Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?” O pronome de tratamento **Você** refere-se a quem? Os participantes do grupo responderam que *“o pronome você se refere a nós leitores”*.

6) Agora, respondam à pergunta feita no anúncio: “Você não quer contar essa história para seus filhos, quer?”. O que podemos fazer para preservar o meio ambiente? *“Não poluir os rios e se vermos alguém cortando ou desmatando a natureza, devemos denunciar, etc.”*

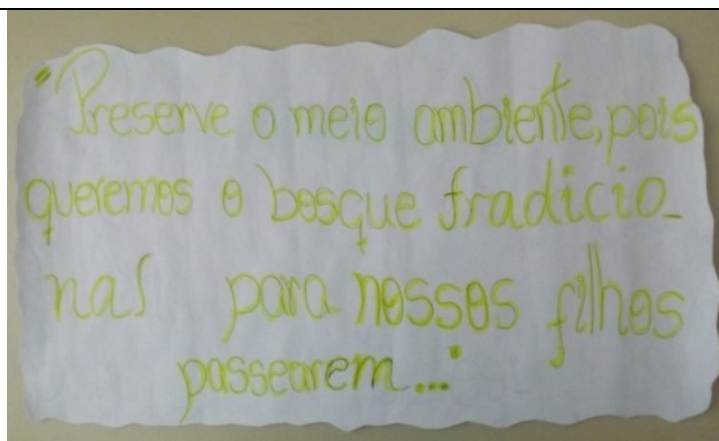
7) De acordo com o anúncio, o que o leitor deve fazer se quiser colaborar no combate ao desmatamento da Amazônia? De quais maneiras o leitor pode entrar em contato com a Greenpeace? *“O leitor poderá ser sócio da Greenpeace e para fazer isso basta acessar o site www.greenpeace.org.br ou ligar 03007892510”*

A seguir apresentaremos a atividade realizada pelos alunos do grupo III que receberam as seguintes orientações:

Depois da leitura

Reflitam: existem várias maneiras de contribuirmos com a preservação do meio ambiente.

Façam cartazes que revelem essa ideia.



Fonte: Foto captada pela pesquisadora



Fonte: Foto captada pela pesquisadora

Como podemos observar, os alunos representaram no cartaz os seus desejos para o futuro e usaram a palavra *tradicional* na frase, fazendo menção ao conto tradicional Chapeuzinho Vermelho que tem como cenário o bosque onde a fauna e a flora estão totalmente preservados ao contrário do anúncio publicitário.

Quadro 8 - Resultado do Grupo IV

O Grupo IV recebeu as seguintes orientações: Leiam o livro: *Chapeuzinho Verde*⁴¹ de Augusta Faro, mas **antes da leitura**, levantem hipóteses:

1) Observem o título do livro "*Chapeuzinho Verde*", pensem no significado da cor verde e

⁴¹ Anexo 9

respondam por que a história recebeu esse nome? O grupo respondeu, *“provavelmente, para representar a natureza”*.

2) Esse título faz vocês lembrarem de algum conto tradicional infantil? Qual? Os representantes responderam *“sim, Chapeuzinho Vermelho”*.

3) Vocês lembram onde localizava a casa da personagem que vocês recordaram? Responderam que *“ela morava no bosque”*.

4) Onde vocês acham que Chapeuzinho Verde, criada por Augusta Faro, mora? Responderam *“na cidade”*.

Agora é hora de ler o texto; **durante a leitura**, verifiquem se as respostas dadas se confirmam ou não:

1) Neste conto, escrito por Augusta Faro, Chapeuzinho continua morando no bosque? Onde ela mora? Responderam que *“Chapeuzinho não mora mais no bosque, neste conto ela mora na cidade.”*

2) Qual é a cor do chapéu de chapeuzinho nesse conto? Eles responderam que a cor é *“verde.”*

3) Por que ela apenas trocou a cor do seu chapéu? Cite os motivos. O grupo respondeu *“para representar um chapéu moderno hiper-verde-clorofila.”*

4) Por que Chapeuzinho acredita que usar chapéu no Brasil será moda no futuro? *“Porque é elegante e embeleza o rosto das moças, meninas, mulheres e velhinhas e ainda protege dos raios solares.”*

5) Qual é a função do clube dos Protetores do Verde? *“A função do clube é acordar muita gente sobre os perigos de violentar animais, desmatar a torto e a direito.”*

6) Atualmente, onde mora o Lobo Mau da história Chapeuzinho Vermelho? E ele recebe visitas? *“Mora numa jaula do zoológico e recebe visitas da Vovó que ainda leva broas para ele.”*

7) Qual foi o destino do Lobo Bom? Justifique. *“Cuidar da natureza e das matas antes que desmatem tudo.”*

8) “ O homem é o mais selvagem de todos os animais, o pior deles. E ainda é estúpido, estraga sua própria moradia, que é a natureza!” Vocês concordam com essa afirmativa do Lobo Bom? Justifique. *“Sim, pois sem a natureza e árvores não teríamos oxigênio.”*

Provavelmente eles recordaram da expressão que, de acordo com o senso comum, a Amazônia é o “pulmão do mundo”.

9) Por que Chapeuzinho precisou abandonar o bosque para morar na cidade? *“Porque o bosque estava seco e morto.”*

10) Qual foi o convite feito por Chapeuzinho Verde aos Leitores do Almanaque? *“Solicitou que os leitores entrassem no grupo de Defesa do Planeta, da Natureza e do Verde para ajudá-los.”*

11) Por que Chapeuzinho acredita que a maioria dos adultos é muito pior que os lobos maus? *“Porque os lobos maus não desmatam a natureza, mas os homens sim.”*

A seguir apresentaremos a atividade realizada pelo grupo IV depois da leitura do conto *Chapeuzinho Verde*.

E vocês, querem entrar nesse grupo com a Chapeuzinho Verde? Respondam ao e-mail que ela enviou dando sugestões de ideia inovadoras para serem desenvolvidas no Clube de Defesa do Planeta, da Natureza e do Verde.

Ola, chapeuzinho verde!
com base na sua ideia, criamos em nossa turma
o grupo dos chapelinhos verdes, gostaríamos muito de
participar de seu clube - segue anexo, a campanha
publicitária que criamos.
Até mais!
chapelinhos verdes



Fonte: Foto captada pela pesquisadora



Fonte: Foto captada pela pesquisadora

Observamos que todos os alunos se empenharam para desenvolver a atividade. Quanto aos cartazes produzidos, notamos que os alunos usaram a imitação da palavra *chapelinhos verdes* e propuseram serem defensores do planeta, da natureza e do verde conforme a proposta da história.



A seguir apresentaremos o resultado da atividade pós-intervenção realizada no módulo IV que teve como objetivo verificar, individualmente, a aprendizagem das estratégias de leitura.

3.2.7 Módulo IV – Prática Individual: Resultado da Atividade

Esta é a atividade de verificação da aprendizagem das estratégias de leitura estudadas durante o desenvolvimento da intervenção. Na primeira aula deste módulo, elaboramos

juntamente com os alunos um guia de autoquestionamento com perguntas autorreflexivas para ser usado durante a compreensão do texto.

Quadro 9 - Guia de Autoquestionamento de Leitura

 GUIA DE AUTOQUESTIONAMENTO DE LEITURA 	
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o objetivo da leitura? - O que eu preciso ler e observar antes de começar a ler o texto? - O que eu sei sobre esse assunto?
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Quais estratégias podem ser utilizadas para ler este texto? - O que deve ser feito se encontrar palavras ou expressões desconhecidas? - O que devo fazer se não estiver conseguindo compreender o texto? - Estou conseguindo compreender o sentido do texto? Ou preciso fazer alguma mudança de estratégia?
Depois da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o assunto principal do texto? - Consegui alcançar a minha meta? - Se não consegui alcançar a meta, por que não funcionou?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

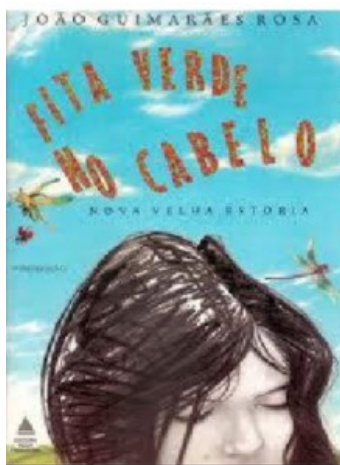
O objetivo desta atividade é que os alunos, com o auxílio desse guia, respondam às questões discursivas a fim de fazermos uma comparação dos dados coletados na fase diagnóstica e depois da intervenção.

Antes da Leitura do conto *Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória*

Os alunos receberam as seguintes orientações: “Leia, com muita atenção, o resumo da biografia⁴² do autor e observe as características da capa do livro que narra a história de *Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória*⁴³, de João Guimarães Rosa e, com auxílio do guia de autoquestionamento, tente pôr em prática todas as estratégias de leitura que foram estudadas”.

⁴² João Guimarães Rosa, primeiro de seis filhos de Florduardo Pinto Rosa, pequeno comerciante, e Francisca (Chiquitinha) Guimarães Rosa, nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais, em 27 de junho de 1908. Foi sempre excelente aluno e, desde cedo, mostrou inclinação para línguas, tendo lido aos seis anos de idade o primeiro livro em francês. Apesar do amor às línguas, não desprezava os esportes, especialmente o futebol. (...) Sua obra recebeu os mais expressivos prêmios da literatura do país (...). Em 1992, ano em que completou 25 anos de morte do escritor, a Editora Nova Fronteira preparou em sua homenagem esta edição especial, para jovens, de *Fita verde no cabelo*, conto extraído do livro *Ave, palavra*.

⁴³ Anexo 10



Fonte: Capa do livro “Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória”, de João Guimarães Rosa

Antes de responder à primeira pergunta alguns alunos questionaram sobre a palavra “estória” por que estava escrita assim. Esclarecemos que esse vocábulo designa uma narrativa de ficção criada a partir da imaginação. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: define como “ **S.f.** V. *história*. [Recomenda-se apenas a grafia história, tanto no sentido de ciência histórica, quanto no de narrativa de ficção, conto popular, e demais acepções.]” (FERREIRA, 2009, p.833).

Quadro 10 - Resultado da Atividade Pós-Intervenção

Antes da leitura
<p>1) Levante hipóteses: após a leitura do resumo da biografia do autor e a capa do livro, qual será a história narrada no texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 86% dos alunos responderam que seria uma história de uma menina que usa fita no cabelo; • 7% disseram que será uma narrativa sobre uma fita verde; • 4% escreveram que será narrada uma história nova, mas não especificou que história seria essa; • 3% responderam que será narrado sobre o cabelo da menina.
<p>2) O que o autor pretende com a expressão “Nova velha estória”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 64% dos alunos responderam que será uma nova versão da história; • 11% responderam que será uma história escrita a partir de uma história conhecida. • 11% responderam uma história baseada na história velha; • 4% escreveram a história é nova e velha ao mesmo tempo.
Durante a leitura
<p>1) Leia:</p> <p>“Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.”</p>

<p>Pelo contexto, o que significa a palavra velhavam?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 68% dos alunos responderam ficar cada vez mais velho; • 18% escreveram “coisas de velhos”; • 11% disseram ser o lugar onde as pessoas ficam velhas; • 3% não responderam.
<p>2) O que é ter juízo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 53% responderam ter responsabilidade; • 36 disseram que significa ter noção das coisas; • 11% responderam que tem o sentido de ser comportado.
<p>3) O que significa a cor verde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 54% dos alunos disseram que a cor verde significa esperança; • 39% dos alunos escreveram natureza; • 7% responderam floresta.
<p>4) A fita verde era inventada, o que isso significa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 36% dos alunos responderam que a fita não era real; • 29% escreveram que a fita não existia; • 21% disseram que não havia fita, o autor que a inventou; • 14 % dos alunos responderam que a fita era somente uma invenção.
<p>5) Leia:</p> <p>“Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas. Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: “Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou.” A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.”</p> <p>Esse trecho traz algumas expressões que nos remetem a qual conto clássico infantil?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 96% dos alunos perceberam o diálogo intertextual com <i>Chapeuzinho Vermelho</i>; • 4% escreveram <i>Lacinho Vermelho</i>.
<p>6) Ao ler o fragmento “ A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.” Qual livro que narra uma aventura a que esse trecho se refere?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 75% dos alunos responderam <i>Dom Quixote</i>; • 14% escreveram <i>Chapeuzinho Vermelho</i>; • 11% não responderam.
<p>7) Leia:</p> <p>“E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.</p> <p>Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu: — “Quem é?” — “Sou eu...” — e Fita-Verde descansou a voz. — “Sou sua linda netinha, com cesto e pote,</p>

<p>com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.”</p> <p>Vai, a avó, difícil, disse: — “Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.”</p> <p>Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou. A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.”</p> <p>Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou: — “Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!”</p> <p>— “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou.”</p>
<p>Ao ouvir a expressão: — “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou, qual foi a reação de Fita Verde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 64% dos alunos responderam que a menina ficou triste; • 25% responderam que ela tentou salvá-la; • 7% não responderam; • 4% dos alunos escreveram que Fita Verde ficou apavorada, pois imaginou que avó iria morrer.
<p>8) Leia:</p> <p>— “Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados! — É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta..., a avó suspirou. — Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido? — É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... — a avó ainda gemeu. Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...</p> <p>Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.”</p> <p>ROSA, João Guimarães. Fita verde no cabelo: nova velha estória. _ Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.</p>
<p>A partir da seguinte expressão: “— É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... — a avó ainda gemeu.” O que podemos afirmar que aconteceu com a avó de Fita Verde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 53% dos alunos responderam que ela faleceu; • 25% dos alunos escreveram que ela poderia estar doente e poderia morrer; • 18% dos alunos disseram que ela foi devorada pelo lobo; • 4% responderam que ela não morreu porque a menina a salvou.
<p>9) Quase tudo lembra a história de <i>Chapeuzinho Vermelho</i> narrada por Perrault. Cite características que são diferentes entre os contos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 54% dos alunos responderam que o nome de ambos os contos são diferentes; • 25% dos alunos responderam que no final do conto Fita Verde a avó morre naturalmente, enquanto, no conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, vó e neta são devoradas pelo lobo; • 14% dos alunos responderam que no conto escrito por Guimarães Rosa não tem a personagem do lobo; • 7% disseram que no conto Fita Verde não tem a personagem do caçador.
<p>10) No final da história, a menina fica assustada como se fosse ter juízo pela primeira vez e grita: _Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...Nesse momento, Fita Verde não temia o lobo da história de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>. De que ela estava com medo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 82% dos alunos responderam que estava com medo da avó morrer; • 14% dos alunos responderam que ela estava se referindo, de forma literal, ter medo do lobo; • 4% dos participantes não responderam à questão.

Após a leitura
<p>1) Percebe-se que, por meio da história, o mundo da fantasia, do imaginário pode se tornar real a qualquer tempo. Em que momento, Fita Verde percebe que não estava vivendo em um mundo imaginário?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 89% dos alunos responderam quando a avó da menina morre; • 7% dos alunos não responderam; • 4% disseram quando a menina percebeu que não tinha lobo na história.
<p>2) No mundo real nada é para sempre. Quais atitudes de relacionamento devemos ter com os nossos familiares, amigos, colegas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 36% responderam amar e cuidar dos nossos familiares; • 18% escreveram que devemos ter atitude de respeito; • 18% responderam amor, paz e alegria; • 14% disseram que devemos ser presente na família; • 11% responderam que devemos ter amizade e carinho; • 3% responderam perdoar.
<p>3) Na vida tudo passa, acaba. O que devemos fazer com as oportunidades que nos são dadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 54% responderam aproveitar o máximo; • 25% responderam dar valor e aproveitar; • 21% escreveram aproveitar a vida e os momentos bons com os nossos familiares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ressaltamos que a história narrada por João Guimarães Rosa estabelece uma relação intertextual com o clássico conto *Chapeuzinho Vermelho*. As personagens (a menina, a avó, o lenhador) constituem elementos da “velha” história narrada por Perrault, já o adereço do cabelo da menina, as características da avó e o desfecho do conto são elementos da “nova” história.

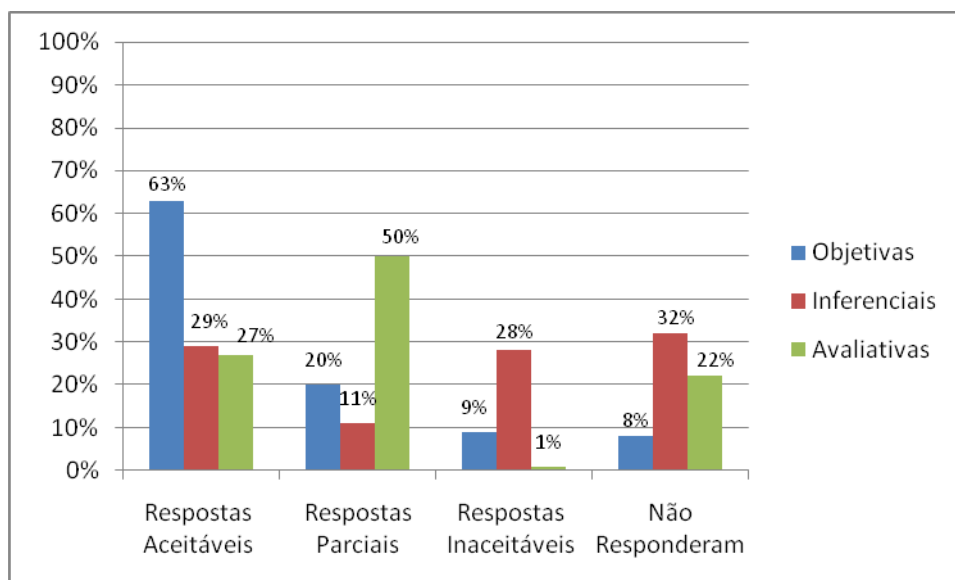
Observamos que a maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade proposta, diminuindo assim, as respostas em branco. E, como as questões foram discursivas, foi possível averiguar que a maioria das respostas teve lógica, pois em quase todas as respostas foi apresentado algum elemento adequado para a questão. Notamos que, para responder à questão 3, os alunos utilizaram o seu conhecimento prévio sobre o que significa a cor verde. Percebemos também que, na questão 6, apesar de a turma já ter lido, no decorrer do ano letivo de 2018, o livro adaptado de *Dom Quixote*, 25% dos alunos não souberam ou não conseguiram perceber que João Guimarães Rosa, ao mencionar “moinho, que a gente pensa que vê” dialoga com a história de Dom Quixote “vê, em vez de moinhos, gigantes”, personagem que utiliza a imaginação para recriar a realidade. Na questão 7, os alunos tiveram formas de reação condizente com a situação vivenciada pela menina, que ouviu da avó dela, a

seguinte expressão: — “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou. Percebemos também que 7% dos alunos, ao responder à questão 9, confundiram ou esqueceram que o caçador que salva a avó e a garota do estômago do lobo é personagem criado na versão narrada pelos Grimm. Para responder às questões reflexivas sobre as atitudes de relacionamento que devemos ter com os nossos familiares, amigos e colegas, os alunos recorreram aos seus conhecimentos socioculturais no que se refere a respeito ao próximo.

3.3 Análise dos resultados

A seguir temos os gráficos que apresentam os resultados da atividade diagnóstica e da atividade pós-intervenção que avaliaram a leitura intertextual com perguntas objetivas, inferenciais e avaliativas. Constatamos que depois da intervenção os alunos melhoraram a habilidade em responder aos três tipos de questões e, conseqüentemente, diminuíram o número de respostas⁴⁴ incompletas, inaceitáveis ou em branco. Vejamos:

Gráfico 1 - Resultado da Atividade Diagnóstica: Compreensão de Textos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

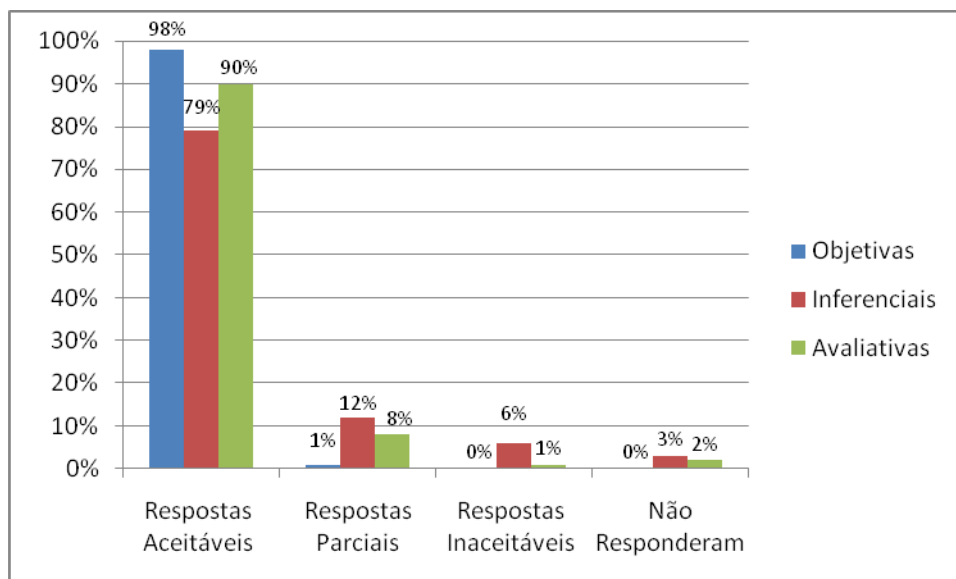
⁴⁴ **Respostas aceitáveis:** são aquelas que estão de acordo com a resposta esperada para a pergunta.

Respostas Parciais: são aquelas que, em partes, foram respondidas de acordo com o que foi perguntado.

Respostas inaceitáveis: são aquelas que extrapolam a resposta esperada para a pergunta.

Não responderam: são as respostas que ficaram em branco.

Gráfico 2 - Resultado da Atividade Pós-Intervenção: Compreensão de Textos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Comparando os resultados do gráfico da atividade diagnóstica com os dados coletados na atividade de pós-intervenção, verificamos que as estratégias metacognitivas e sociocognitivas ajudaram a melhorar significativamente o desempenho dos alunos no quesito leitura intertextual. Ressaltamos que a avaliação foi processual, sendo que, na avaliação inicial das atividades diagnósticas, obtivemos informações sobre quais estratégias de leitura os alunos utilizavam e isso nos orientou a formular as questões da atividade interventiva que foram aplicadas em quatro módulos de forma que, no primeiro, dedicado ao *ensino explícito*, explicamos sobre as estratégias e como utilizá-las; no segundo desenvolvemos a *prática guiada*, utilizando a leitura compartilhada com o texto fragmentado; no terceiro, com a *prática cooperativa*, os alunos trabalharam em grupo, de forma que o controle da atividade ficou sob responsabilidade da equipe; no último módulo os alunos desenvolveram a *prática individual* em que a atividade é assumida totalmente pelo aluno, aumentando, assim, a sua responsabilidade em aplicar as estratégias aprendidas. Destacamos que, ao final de cada atividade proposta, os alunos foram avaliados de maneira formativa, a fim de analisarmos o desenvolvimento de sua aprendizagem e o que seria necessário adequarmos para as próximas atividades.

Assim, aplicar as estratégias metacognitivas e sociocognitivas utilizando textos que dialogam com contos infantis fez com que os alunos se envolvessem nas atividades de maneira bem proveitosa, já que eles tinham o conhecimento prévio necessário para a

construção do sentido do texto. Ressaltamos que nenhuma das estratégias de leitura abordadas aqui pode ser interpretada isoladamente e, sim, de forma global, considerando todo o processo de leitura. Além disso, a estratégia de leitura denominada pausa protocolada, ajudou os alunos a não se perderem na história, já que na primeira atividade da intervenção muitos responderam que o mais difícil ao ler era concentrar-se na leitura de um texto grande. E, ainda, a utilização do guia de autoquestionamento de leitura direcionou os alunos a recorrer aos seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos durante o processamento da leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre o porquê de muitos alunos apresentarem dificuldades em utilizar os seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos durante o processamento da leitura. Em razão disto, propusemo-nos investigar se as estratégias metacognitivas e sociocognitivas associadas às práticas da leitura intertextual contribuem com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da construção do sentido do texto.

A partir do trabalho realizado, verificamos que o ensino de estratégias metacognitivas e sociocognitivas permite que os alunos tenham uma postura mais ativa e reflexiva em relação à sua aprendizagem, pois, por meio de uma atividade bem planejada, que apresente os objetivos de leitura, é possível motivar e direcionar o sujeito leitor sobre como e quando utilizar seus conhecimentos prévios durante o processamento da leitura.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral auxiliar os alunos de uma turma do 7º ano do ensino fundamental a desenvolver estratégias metacognitivas e sociocognitivas, de forma consciente e reflexiva, no processo de ensino-aprendizagem da leitura intertextual de contos tradicionais infantis. E podemos afirmar que esse objetivo foi cumprido porque, em nosso trabalho, os sujeitos pesquisados praticaram várias estratégias de leitura, essenciais para o processamento textual e, conseqüentemente, melhoraram o desempenho no quesito leitura. Destacamos que os objetivos específicos foram alcançados e esse sucesso deve-se ao Projeto Educacional de Intervenção, pois, ao intervimos no processo de ensino-aprendizagem da leitura, as estratégias metacognitivas e sociocognitivas associadas às estratégias aplicadas antes, durante e depois da leitura possibilitou que os alunos recorressem aos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, fundamentais para a realização de inferências e para o reconhecimento do diálogo intertextual dos textos analisados.

Nessa perspectiva, nossa hipótese de que as dificuldades dos alunos em compreender os sentidos do texto estavam relacionadas à falta de conhecimento de como utilizar algumas estratégias, durante o processo de leitura, foi confirmada, pois, ao trabalharmos, de forma consciente e sistemática em sala de aula, verificamos que o ensino da metacognição e da sociocognição associadas às práticas de leitura intertextual, com atividades interativas de compreensão de texto, foi fundamental para que os alunos pesquisados melhorassem seus resultados, visto que a maioria deles tinha internalizado os conhecimentos prévios do texto-fonte, necessários para a compreensão dos intertextos modernos propostos. Assim,

consideramos que a resposta à pergunta do problema foi satisfatória, uma vez que a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa conseguiu interagir e engajar-se efetivamente com as atividades propostas.

Para tais resultados, a realização da proposta metodológica da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, foi importante, na medida em que proporcionou aos sujeitos pesquisados maior participação e cooperação durante o processo da pesquisa. Dessa forma, a partir dos dados coletados na fase *diagnóstica*, formulamos estratégias de trabalho para o Projeto Educacional de Intervenção, em quatro módulos, em que:

1º) Apresentamos aos alunos, de forma explícita, as estratégias necessárias no processamento de leitura, demonstrando como aplicá-las e o porquê de elas auxiliarem na aprendizagem.

2º) Com a mediação do professor, os alunos colocaram em prática as estratégias aprendidas. O procedimento didático utilizado nessa aula foi a leitura compartilhada aliada à pausa protocolada, o que promoveu maior interação com o texto. Observamos que as perguntas feitas, em cada pausa da leitura, induziram os alunos a recorrerem aos seus conhecimentos prévios e os associarem ao contexto em que a história foi produzida e, em seguida foram construindo o sentido do texto.

3º) Os alunos em uma prática cooperativa, potencializaram maior controle e consciência dos próprios processos cognitivos. Assim, em grupo, os alunos passaram a ter o controle e responsabilidade da atividade proposta, sendo que cada equipe recebeu uma versão diferente da história tradicional de *Chapeuzinho Vermelho* e, após responder às questões propostas antes, durante e depois da leitura, foi apresentado para toda a turma o reconto do texto lido, por meio de imagens ou textos escritos.

4º) Foi realizada a atividade de *pós-intervenção* que verificou, individualmente, a aprendizagem das estratégias ensinadas. Nessa etapa, os alunos tiveram, apenas, o auxílio do guia de autoquestionamento de leitura que elaboramos juntos. Assim, os sujeitos da pesquisa utilizaram as estratégias aprendidas e responderam por escrito às questões objetivas, inferenciais e avaliativas a respeito do texto *Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória*, de João Guimarães Rosa.

Identificamos que, nesse percurso, os alunos tiveram a oportunidade de explorar as relações sociais durante as atividades em dupla e em grupo. Essa prática permitiu que eles compartilhassem seus conhecimentos de mundo, interferindo de forma decisiva no ensino-aprendizagem da leitura intertextual. Não defendemos aqui que essas estratégias são

infalíveis, mas sabemos que não há fronteiras para orientar o aluno a se nortear em direção ao sentido do texto. Assim, durante as questões inferenciais, percebemos que os alunos usaram seus conhecimentos prévios e conseguiram compreender o(s) sentido(s) do texto.

Informamos também que esta pesquisa foi desenvolvida, exclusivamente, com nossos recursos financeiros e que, diante do tema proposto, o trabalho poderia ter sua metodologia ampliada, como por exemplo, trabalhar com a leitura crítica apresentada nos contos infantis e seus intertextos ou até mesmo ter sido aplicado com mais de uma turma, já que na instituição escolar há cinco turmas do 7º ano. Assim, outras estratégias e instrumentos de avaliações que não foram abordadas neste trabalho, podem ser possibilidades para novas investigações. Sabemos que ainda há muito que fazer, pois um plano de ação de curta duração não seria capaz de resolver todas as demandas. Mas, quanto ao nosso objeto de estudo, que foi delimitado ao estudo das estratégias metacognitivas e sociocognitivas associadas às práticas de leitura intertextual, observamos que o plano de intervenção e pós-intervenção cumpriu o seu objetivo quando comparado com o resultado do diagnóstico. E as práticas pedagógicas, guiadas pelos objetivos e o uso das estratégias antes, durante e depois da leitura levaram os alunos a perceberem a interação criativa existente entre um texto-fonte e seus intertextos. Ressaltamos que, quanto aos alunos que tiveram resultados negativos, foram aqueles que não participaram de todo o processo ensinado, por motivo de falta às aulas.

Por fim, o trabalho indica que ensinar estratégias de leitura demanda observação e controle dos alunos e da própria intervenção, já que temos, nas escolas públicas, turmas heterogêneas e que, para atender a essa demanda, é necessário desenvolver atividades didáticas diversificadas, de acordo com a realidade da turma. Nesse sentido, concordamos com Portilho (2011, p.150) que afirma que “quanto mais o professor variar seus estilos de ensinar, mais *chance* dará aos alunos, que apresentam diferentes estilos de aprender, em obter sucesso na sua aprendizagem (...)” Destacamos, também, que a pesquisa-ação nos proporcionou maior reflexão sobre nossas práticas e o reconhecimento de que o docente necessita, constantemente, aprimorar seus conhecimentos teóricos e metodológicos, a fim de intervir positivamente na realidade em que atua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii.** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Prefácio à edição francesa Fzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. _ 6ª ed. _ São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. _ São Paulo: Editora 34, 2016 (1º Edição). 176 p.
- BRAIT, Beth. PUC-SP/USP,CNPq. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. O. (org.). **O texto e seus conceitos.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo.** – 40. ed.- 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. - 36ª Ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Coordenação da equipe de tradução Angela M.S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. – São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. – 3. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.
- COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências.** Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.
Disponível em: <[https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/11/REFLEXÕES-SOBRE-AS-INFERÊNCIAS.](https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/11/REFLEXÕES-SOBRE-AS-INFERÊNCIAS)> Acesso em: 11 nov. 2017.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIAS, Reinildes; BAMBIRRA, Raquel; ARRUDA, Climene. **Aprender a aprender: formação para a autonomia**. 2. ed. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradutor: Rodolfo Ilari. – 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

FARO, Augusta. **Chapeuzinho Verde**. Goiânia: R&F, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. - 4. ed. - Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para Normalização de publicações técnico-científicas**. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães; Stella Maris Borges. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 51ª edição. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GRIMM Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Chapeuzinho Vermelho; O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro**. Tradução: Maria Heloísa Penteadó. 8 ed. São Paul: Ática, 2012.

GUERRA. Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte, 2014.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da Leitura**. – 5ª edição, São Paulo: Martins Fontes. 1999.

KLEIMAN. Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8ª edição – Campina, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN. Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed., 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I.G.V; BENTES, A.C; CAVALCANTE. M,M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIVINGSTON, Jennifer A. **Metacognition: an overview**. Copyright 1997. Disponível em: <<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>>. Acesso em: 20 maio 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução: Freda Indursky. – Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

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

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAULINO, G; WALTY, I; CURY, M.Z. **Intertextualidades: teoria e prática**. São Paulo: Formato, 2005.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. _ São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011. 164 p.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DREHER, Simone A. Souza. **Categorias metacognitivas como subsídio à prática Pedagógica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha estória**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 4ª edição, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. -1 ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. -18. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo - 4ª.ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – Plano de Ação: Módulo I – Ensino Explícito

PLANO DE AÇÃO				
MÓDULO I - ENSINO EXPLÍCITO				
ATIVIDADE I				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Motivar, refletir e conscientizar sobre o uso das estratégias de leitura.	-Refletir sobre a importância do uso das estratégias de leitura. -Levantar pontos de vista.	-Xerox do questionário.	- Apresentar o objetivo da aplicação do questionário; -Refletir sobre os resultados; -Em dupla, compartilhar as respostas com um colega e refletir sobre as estratégias de leitura que cada um utiliza.	2 h/a
ATIVIDADE II				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Apresentar os conceitos básicos relativos ao conhecimento textual.	-Proporcionar aquisição de conhecimentos prévios a respeito das estratégias a serem utilizadas na leitura de um texto.	- Datashow -Cartaz que indica a proibição do uso do celular; -Tira que faz relação intertextual com o conto A Princesa e o Sapo, publicada no jornal Folha de S. Paulo em 19/07/2012. -Texto “A carroça vazia”.	-Apresentar conceitos e funcionalidades a serem empregados na leitura de um texto; -Refletir sobre o conceito de texto, contexto, linguagem verbal e linguagem não verbal.	2 h/a
ATIVIDADE III				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Introduzir conceito de intertextualidade; -Apresentar as estratégias de leitura.	-Ensinar como usar as estratégias de leitura intertextual.	- Quadro branco; -Pincel; - Xerox do texto O Patinho Bonito e da biografia de Marcelo Coelho.	-Explicar que intertextualidade é a relação entre dois textos em que um cita ou imita outro que nós conhecemos. -Apresentar aos alunos as estratégias para serem empregadas antes, durante e após a leitura; -Explicar e apresentar como podemos aplicar as estratégias de leitura intertextual e por que elas auxiliam na aprendizagem. -Fazer a leitura do texto de forma compartilhada, realizando pausas para perguntas sobre o trecho lido, promovendo, assim, a participação dos alunos.	2 h/a

ATIVIDADE IV				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle				
TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Apresentar relações intertextuais com vários gêneros textuais.	-Desenvolver a capacidade de estabelecer relações intertextuais.	- Quadro branco; -Pincel; - Datashow; - Imagens da campanha publicitária da Hortifruti; - Imagens das pinturas “Mônica Lisa”, “A Última Janta”; criada por Maurício de Sousa; - Imagens da “Monalisa” e “A Última Ceia” de Leonardo da Vinci.	-Apresentar aos alunos imagens e explicar que cada uma delas baseia-se em textos já existentes; -Identificar os textos originais que deram origem aos intertextos apresentados.	2 h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B – Plano de Ação: Módulo II – Prática Guiada

MÓDULO II - PRÁTICA GUIADA				
ATIVIDADE				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Aplicar as estratégias estudadas.	-Utilizar as estratégias de leitura com a mediação do professor. _Realizar leitura compartilhada ou colaborativa em que professor e alunos constroem a partir de trechos, gradativamente, os sentidos do texto.	-Xerox da atividade com o texto Dois beijos: O Príncipe Desencantado; - Datashow; -Imagem da Bela Adormecida.	-Mediar os alunos durante o desenvolvimento da atividade; -Primeiro momento, antes da leitura: motivar os alunos para a leitura estabelecendo objetivos, ativar conhecimentos prévios, formular previsões sobre o texto; -Segundo momento, durante a leitura: oralmente, fazer a leitura compartilhada com pausa protocolada, buscando interagir com o texto fazendo perguntas e refletindo sobre as ideias expostas no texto. E, também, usar o conhecimento prévio e o conhecimento do contexto para fazer inferências e deduzir o significado de palavras ou expressões; fazer previsões sobre o que pode acontecer no próximo trecho; construindo o sentido do texto; avaliar constantemente se as hipóteses levantadas se confirmam ou precisam ser reformuladas. -Terceiro momento, após a leitura: formar grupos de, no máximo, três pessoas e cada equipe responderá uma pergunta reflexiva sobre o assunto abordado no texto para serem socializadas.	2 h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE C – Plano de Ação: Módulo III – Prática Cooperativa

MÓDULO III - PRÁTICA COOPERATIVA				
ATIVIDADE				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Colaborar e vivenciar a aprendizagem entre os próprios alunos.	-Potencializar maior controle e consciência dos próprios processos cognitivos.	-Xerox das atividades propostas; - Livros que narram as histórias seguintes: -Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault; -Chapeuzinho Vermelho, de Grimm; -Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque; -Chapeuzinho Verde, de Augusta Faro; -Imagem de Chapeuzinho Vermelho na floresta desmatada, do Greenpeace. - Cartolinas	-Apresentar os objetivos da leitura; -O grupo de alunos passa a ter o controle e responsabilidade da atividade proposta; -Dividir a turma em quatro grupos que receberão uma versão diferente da história Chapeuzinho Vermelho; -Cada grupo deverá apresentar para a turma o resultado do trabalho.	4 h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE D - Plano de Ação: Módulo IV – Prática Individual

MÓDULO IV - PRÁTICA INDIVIDUAL				
ATIVIDADE PÓS-INTERVENÇÃO				
ESCOLA: Escola Estadual Professor Gastão Valle TURMA: 7º ano				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
-Verificar individualmente a aprendizagem das estratégias ensinadas.	-Utilizar as estratégias de leitura sem a mediação do professor.	- Xerox do guia de autoquestionamento de leitura e da atividade com as questões e a biografia de João Guimarães Rosa e o texto Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória.	- Elaborar guia de autoquestionamento; - Com o auxílio do guia de autoquestionamento de leitura, os alunos, individualmente, deverão responder por escrito às perguntas propostas, a fim de fazermos uma comparação dos resultados coletados antes e depois da intervenção.	3 h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

ANEXO 1 – PROEB 2017 da Escola Estadual Professor Gastão Valle

PROEB 2017

REDE ESTADUAL

Os resultados desta escola

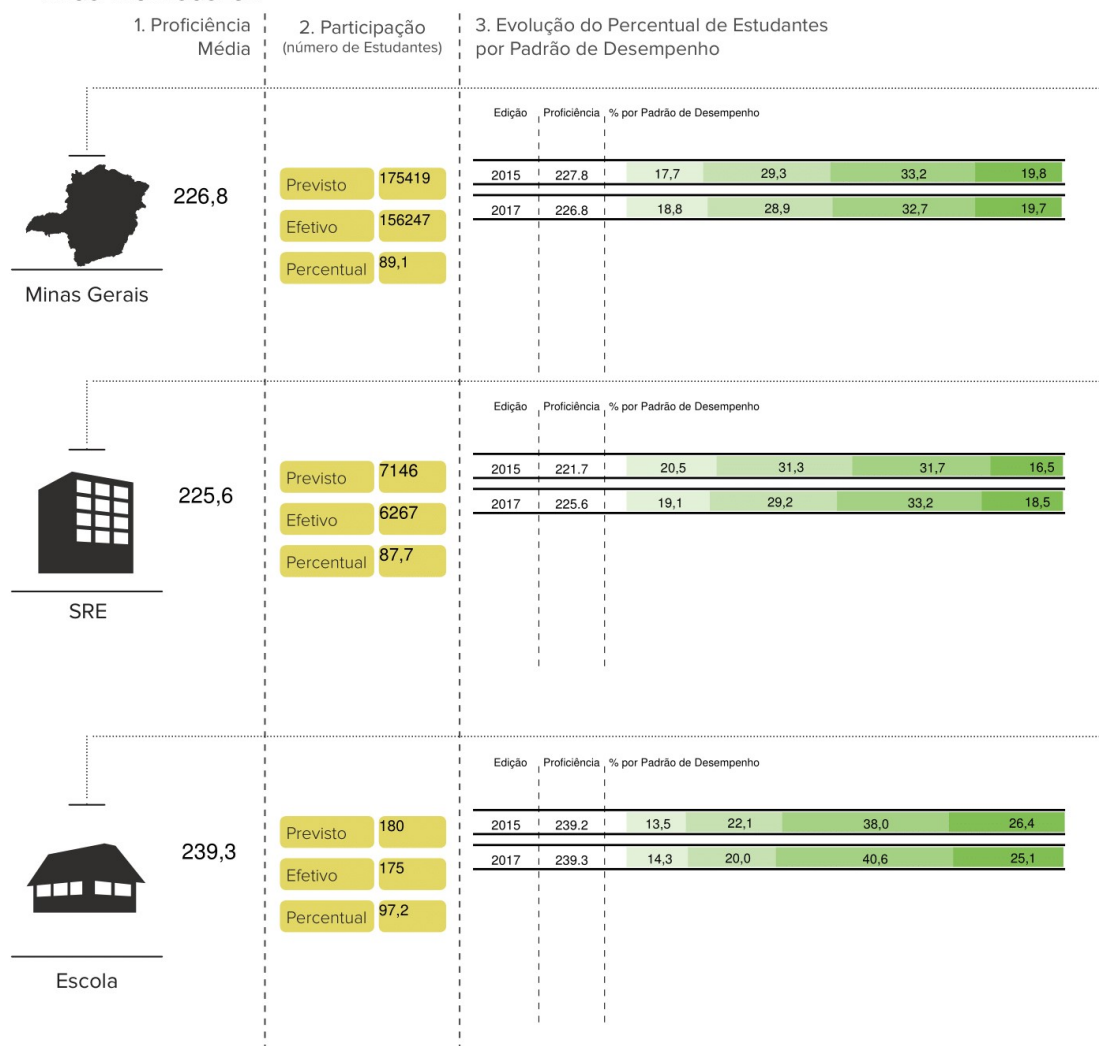
Escola: EE PROFESSOR GASTAO VALLE

Município: BOCAIUVA

SRE: MONTES CLAROS

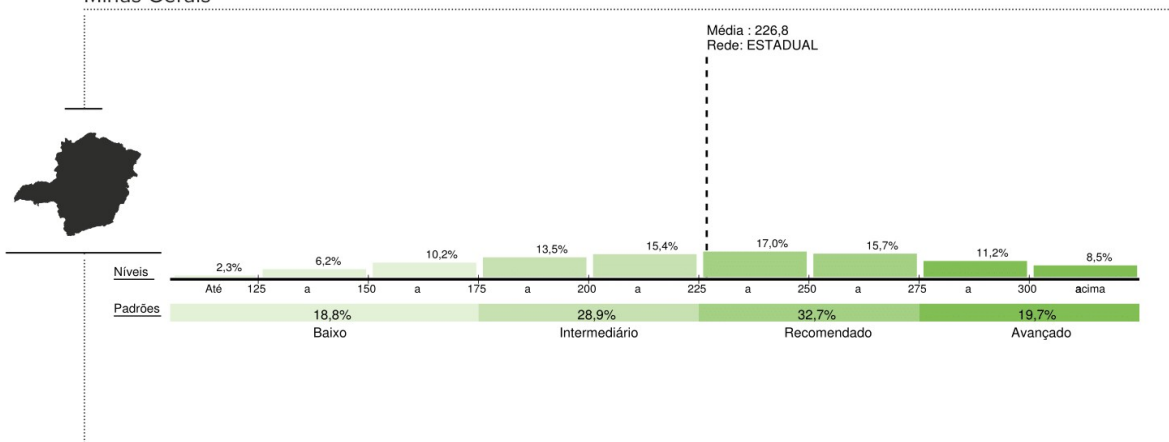
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 7º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

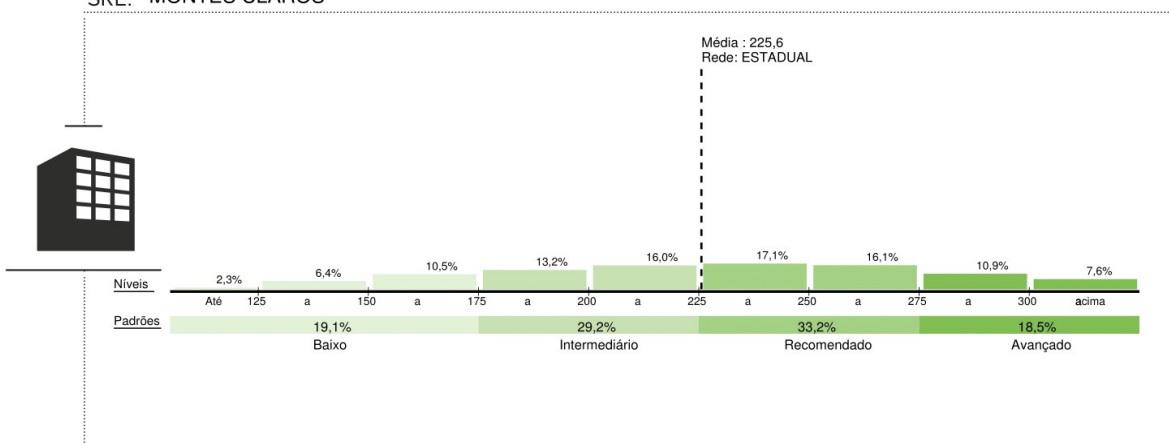
Fonte: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proeb/resultados/participacao-e-desempenho/>

4. Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

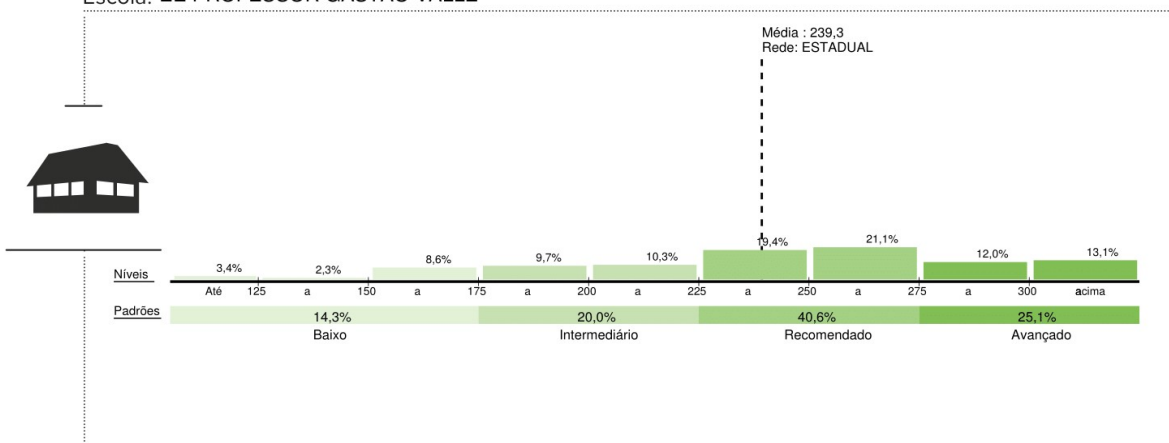
Minas Gerais



SRE: MONTES CLAROS



Escola: EE PROFESSOR GASTAO VALLE



Fonte: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proeb/resultados/participacao-e-desempenho/>

ANEXO 2 – Música *Meu Caro Amigo***Meu Caro Amigo**

Meu caro amigo me perdoe, por favor
Se eu não lhe faço uma visita
Mas como agora apareceu um portador
Mando notícias nessa fita
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
Muita mutreta pra levar a situação
Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
E a gente vai tomando, que também, sem a cachaça
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não pretendo provocar
Nem atiçar suas saudades
Mas acontece que não posso me furtar
A lhe contar as novidades
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
É pirueta pra cavar o ganha-pão
Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu quis até telefonar
Mas a tarifa não tem graça

Eu ando aflito pra fazer você ficar
A par de tudo que se passa
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
Muita careta pra engolir a transação
E a gente tá engolindo cada sapo no caminho
E a gente vai se amando que, também, sem um carinho
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever
Mas o correio andou arisco
Se me permitem, vou tentar lhe remeter
Notícias frescas nesse disco
Aqui na terra 'tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n' roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
A Marieta manda um beijo para os seus
Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
O Francis aproveita pra também mandar lembranças
A todo pessoal

Adeus

1976 © by Trevo Editora Musical Ltda

Compositor: Francis Hime / Chico Buarque

Música: **Meu Caro Amigo**, Compositor: *Francis Hime / Chico Buarque*. Disponível em:
<<https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/meu-caro-amigo.html>>. Acesso em: 4 maio 2017.

ANEXO 3 – História *O Patinho Feio*, Hans Christian Andersen**O Patinho Feio***Hans Christian Andersen*

A mamãe pata tinha escolhido um lugar ideal para fazer seu ninho: um cantinho bem protegido, no meio da folhagem, perto do rio que contornava o velho castelo. Mais adiante estendiam-se o bosque e um lindo jardim florido.

Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos. Por fim, após a longa espera, os ovos se abriram um após o outro, e das cascas rompidas surgiram, engraçadinhos e miúdos, os patinhos amarelos que, imediatamente, saltaram do ninho. Porém um dos ovos ainda não se abrira; era um ovo grande, e a pata pensou que não o chocara o suficiente.

Impaciente, deu umas bicadas no ovão e ele começou a se romper. No entanto, em vez de um patinho amarelinho saiu uma ave cinzenta e desajeitada. Nem parecia um patinho.

Para ter certeza de que o recém-nascido era um patinho, e não outra ave, a mãe-pata foi com ele até o rio e o obrigou a mergulhar junto com os outros.

Quando viu que ele nadava com naturalidade e satisfação, suspirou aliviada. Era só um patinho muito, muito feio.

Tranquilizada, levou sua numerosa família para conhecer os outros animais que viviam nos jardins do castelo.

Todos parabenizaram a pata: a sua ninhada era realmente bonita. Exceto um. O horroroso e desajeitado das penas cinzentas!

— É grande e sem graça! — falou o peru.

— Tem um ar abobalhado — comentaram as galinhas.

O porquinho nada disse, mas grunhiu com ar de desaprovação.

Nos dias que se seguiram, as coisas pioraram. Todos os bichos, inclusive os patinhos, perseguiam a criaturinha feia.

A pata, que no princípio defendia aquela sua estranha cria, agora também sentia vergonha e não queria tê-lo em sua companhia.

O pobre patinho crescia só, malcuidado e desprezado. Sofria. As galinhas o bicavam a todo instante, os perus o perseguiam com ar ameaçador e até a empregada, que diariamente levava comida aos bichos, só pensava em enxotá-lo.

Um dia, desesperado, o patinho feio fugiu. Queria ficar longe de todos que o perseguiram.

Caminhou, caminhou e chegou perto de um grande brejo, onde viviam alguns marrecos.

Foi recebido com indiferença: ninguém ligou para ele. Mas não foi maltratado nem ridicularizado; para ele, que até agora só sofrera, isso já era o suficiente.

Infelizmente, a fase tranquila não durou muito. Numa certa madrugada, a quietude do brejo foi interrompida por um tumulto e vários disparos: tinham chegado os caçadores!

Muitos marrequinhos perderam a vida. Por um milagre, o patinho feio conseguiu se salvar, escondendo-se no meio da mata.

Depois disso, o brejo já não oferecia segurança; por isso, assim que cessaram os disparos, o patinho fugiu de lá.

Novamente caminhou, caminhou, procurando um lugar onde não sofresse.

Ao entardecer chegou a uma cabana. A porta estava entreaberta, e ele conseguiu entrar sem ser notado. Lá dentro, cansado e tremendo de frio, se encolheu num cantinho e logo dormiu.

Na cabana morava uma velha, em companhia de um gato, especialista em caçar ratos, e de uma galinha, que todos os dias botava o seu ovo.

Na manhã seguinte, quando a dona da cabana viu o patinho dormindo no canto, ficou toda contente.

— Talvez seja uma patinha. Se for, cedo ou tarde botará ovos, e eu poderei preparar cremes, pudins e tortas, pois terei mais ovos. Estou com muita sorte! Mas o tempo passava, e nenhum ovo aparecia. A velha começou a perder a paciência. A galinha e o gato, que desde o começo não viam com bons olhos recém-chegado, foram ficando agressivos e briguentos.

Mais uma vez, o coitadinho preferiu deixar a segurança da cabana e se aventurar pelo mundo.

Caminhou, caminhou e achou um lugar tranquilo perto de uma lagoa, onde parou.

Enquanto durou a boa estação, o verão, as coisas não foram muito mal. O patinho passava boa parte do tempo dentro da água e lá mesmo encontrava alimento suficiente.

Mas chegou o outono. As folhas começaram a cair, bailando no ar e pousando no chão, formando um grande tapete amarelo. O céu se cobriu de nuvens ameaçadoras e o vento esfriava cada vez mais.

Sozinho, triste e esfomeado, o patinho pensava, preocupado, no inverno que se aproximava.

Num final de tarde, viu surgir entre os arbustos um bando de grandes e lindíssimas aves. Tinham as plumas alvas, as asas grandes e um longo pescoço, delicado e sinuoso: eram cisnes, emigrando na direção de regiões quentes. Lançando estranhos sons, bateram as asas e levantaram voo, bem alto.

O patinho ficou encantado, olhando a revoada, até que ela desaparecesse no horizonte. Sentiu uma grande tristeza, como se tivesse perdido amigos muito queridos.

Com o coração apertado, lançou-se na lagoa e nadou durante longo tempo. Não conseguia tirar o pensamento daquelas maravilhosas criaturas, graciosas e elegantes.

Foi se sentindo mais feio, mais sozinho e mais infeliz do que nunca. Naquele ano, o inverno chegou cedo e foi muito rigoroso.

O patinho feio precisava nadar ininterruptamente, para que a água não congelasse em volta de seu corpo, criando uma armadilha mortal. Mas era uma luta contínua e sem esperança.

Um dia, exausto, permaneceu imóvel por tempo suficiente para ficar com as patas presas no gelo.

— Agora morrerei — pensou. — Assim, terá fim todo meu sofrimento.

Fechou os olhos, e o último pensamento que teve antes de cair num sono parecido com a morte foi para as grandes aves brancas.

Na manhã seguinte, bem cedo, um camponês que passava por aqueles lados viu o pobre patinho, já meio morto de frio.

Quebrou o gelo com um pedaço de pau, libertou o pobrezinho e levou-o para sua casa.

Lá o patinho foi alimentado e aquecido, recuperando um pouco de suas forças. Logo que deu sinais de vida, os filhos do camponês se animaram:

— Vamos fazê-lo voar!

— Vamos escondê-lo em algum lugar!

E seguravam o patinho, apertavam-no, esfregavam-no. Os meninos não tinham más intenções; mas o patinho, acostumado a ser maltratado, atormentado e ofendido, se assustou e tentou fugir. Fuga atrapalhada!

Caiu de cabeça num balde cheio de leite e, esperneando para sair, derrubou tudo. A mulher do camponês começou a gritar, e o pobre patinho se assustou ainda mais. Acabou se enfiando no balde da manteiga, engordurando-se até os olhos e, finalmente se

enfiou num saco de farinha, levantando uma poeira sem fim. A cozinha parecia um campo de batalha. Fora de si, a mulher do camponês pegara a vassoura e procurava golpear o patinho. As crianças corriam atrás do coitadinho, divertindo-se muito. Meio cego pela farinha, molhado de leite e engordurado de manteiga, esbarrando aqui e ali, o pobrezinho por sorte conseguiu afinal encontrar a porta e fugir, escapando da curiosidade das crianças e da fúria da mulher.

Ora esvoaçando, ora se arrastando na neve, ele se afastou da casa do camponês e somente parou quando lhe faltaram as forças.

Nos meses seguintes, o patinho viveu num lago, se abrigando do gelo onde encontrava relva seca.

Finalmente, a primavera derrotou o inverno. Lá no alto, voavam muitas aves. Um dia, observando-as, o patinho sentiu um inexplicável e incontrolável desejo de voar.

Abriu as asas, que tinham ficado grandes e robustas, e pairou no ar. Voou. Voou. Voou longamente, até que avistou um imenso jardim repleto de flores e de árvores; do meio das árvores saíram três aves brancas.

O patinho reconheceu as lindas aves que já vira antes, e se sentiu invadir por uma emoção estranha, como se fosse um grande amor por elas.

— Quero me aproximar dessas esplêndidas criaturas — murmurou. — Talvez me humilhem e me matem a bicadas, mas não importa. É melhor morrer perto delas do que continuar vivendo atormentado por todos.

Com um leve toque das asas, abaixou-se até o pequeno lago e pousou tranquilamente na água.

— Podem matar-me, se quiserem — disse, resignado, o infeliz.

E abaixou a cabeça, aguardando a morte. Ao fazer isso, viu a própria imagem refletida na água, e seu coração entristecido deu um pulo. O que via não era a criatura desengonçada, cinzenta e sem graça de outrora. Enxergava as penas brancas, as grandes asas e um pescoço longo e sinuoso.

Ele era um cisne! Um cisne, como as aves que tanto admirava.

— Bem-vindo entre nós! — disseram-lhe os três cisnes, curvando os pescoços, em sinal de saudação.

Aquele que num tempo distante tinha sido um patinho feio, humilhado, desprezado e atormentado se sentia agora tão feliz que se perguntava se não era um sonho!

Mas, não! Não estava sonhando. Nadava em companhia de outros, com o coração cheio de felicidade.

Mais tarde, chegaram ao jardim três meninos, para dar comida aos cisnes.

O menorzinho disse, surpreso:

— Tem um cisne novo! E é o mais belo de todos! E correu para chamar os pais.

— É mesmo uma esplêndida criatura! — disseram os pais.

E jogaram pedacinhos de biscoito e de bolo. Tímido diante de tantos elogios, o cisne escondeu a cabeça embaixo da asa.

Talvez um outro, em seu lugar, tivesse ficado envaidecido. Mas não ele. Seu coração era muito bom, e ele sofrera muito, antes de alcançar a sonhada felicidade.

História do Patinho Feio, Hans Christian Andersen. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/8105_o_patinho_feio.pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

ANEXO 4 – Conto: *O Patinho Bonito*, Marcelo Coelho**O Patinho Bonito***Marcelo Coelho*

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas esse se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram que o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

_ Mas que é que este ovo está fazendo aí?

_ Isso não é ovo de pato.

_ Acho que é ovo de galinha.

_ Não seja bobo! Galinhas têm ovos brancos!

_ Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?

_ Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito do que os outros, e os patos sabiam disso. Acharam o patinho tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como "Quém-Quém"?

_ Esse nome é para patos comuns _ disse a mãe dele.

_ Então vamos chamá-lo de Quá-Quá _ disse a madrinha dele.

_ Esse também é para patos comuns, sua boba! _ respondeu a mãe. _ Eu quero que ele se chame Milton.

Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: "Como ele é bonito!". Ele se olhava no espelho e dizia: "Como eu sou

bonito!". E ficava pensando: "Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?"

E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: "Milton, vem nadar!". Ele respondia: "Eu não. Pensam que eu sou pato como vocês?". Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: "Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galã".

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: "Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que eu tenho muito talento artístico". Ele falava difícil. Queria dizer que tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta.

_Ih, não enche, disse alguém. Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão.

_Mas você não vê que eu não estou fantasiado? _ perguntou Milton. _Se eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

_Então como é que você sabe falar?

_Mas os patos falam! _ disse Milton, quase chorando.

_Não vem com essa, ô malandro _ disse um guarda que estava ali perto. _Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.

_Me larga! Me larga! _ gritava Milton. _Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO! Um PATOOO...

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:

_Eu sou um pato... eu sou um pato...

E seus pais disseram:

_Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!

_É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!

_E todo mundo estava cheio dessa história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!".

E daí em diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

Marcelo Coelho. In: Otavio Frias Filho e outros. **Vice-versa ao contrário**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 21-4.

ANEXO 5 – Texto: *A Carroça Vazia***A Carroça Vazia***Autor desconhecido*

Certa manhã, meu pai, muito sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com prazer. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou:

_ Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?

Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi:

_ Estou ouvindo um barulho de carroça.

_ Isso mesmo _ disse meu pai _ é uma carroça vazia.

Perguntei ao meu pai:

_ Como pode saber que a carroça está vazia, se ainda não a vimos?

_ Ora _ respondeu meu pai _ é muito fácil saber que uma carroça está vazia por causa do barulho. Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz.

Tornei-me adulto, e até hoje, quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo e, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo:

"Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz".

Fonte: <https://books.google.com.br/books?id=Y-KJF4mxDMIC&pg=PA17&lpg=PA17&dq#v=onepage&q&f=false>

ANEXO 6 – Conto: *Chapeuzinho Vermelho*, Charles Perrault**Chapeuzinho Vermelho***Charles Perrault*

Era uma vez uma garotinha de um vilarejo, a mais bonita que se pode imaginar: a mãe a adorava, e a avó a adorava mais ainda. Essa boa senhora tinha mandado fazer para ela um pequeno capuz vermelho que lhe caía tão bem que todo mundo a chamava de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe preparou uns bolinhos e lhe disse:

“Vá ver como a vovó está passando, pois me contaram que ela estava doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga.”

Chapeuzinho Vermelho seguiu então para a casa da avozinha, que morava em outra aldeia. Passando por um bosque, encontrou o compadre Lobo, que ficou com muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

Ele lhe perguntou para onde ia.

A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e ficar falando com um lobo, disse:

“Vou ver minha avozinha e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que mamãe está mandando.”

“Ela mora muito longe?”, perguntou o lobo.

“Ah, mora”, disse Chapeuzinho Vermelho, “é bem depois do moinho que você está vendo lá adiante, na primeira casa da aldeia.”

“Muito bem!”, disse o lobo. “Quero ir vê-la também; vou por este caminho aqui, e você, por aquele caminho ali; vamos ver quem chega primeiro.”

O lobo começou a correr com toda a sua força pelo caminho que era o mais curto, e a menina foi pelo caminho mais longo, divertindo-se em colher avelãs, correr atrás de borboletas e fazer ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O lobo não demorou muito para chegar à casa da vovozinha; ele bateu: toc, toc.

“Quem está aí?”

“É a sua netinha, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo imitando a voz dela, “que está lhe trazendo um bolinho e um potinho de manteiga mandados pela mamãe.”

A boa vovozinha, que estava de cama porque andava meio doente, gritou:

“Puxe o pino, e o trinco abrirá.”

O lobo puxou o pino, e a porta se abriu.

Ele se jogou sobre a pobre mulher e a devorou rapidinho, pois fazia mais de três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi se deitar na cama da vovozinha, esperando Chapeuzinho Vermelho, que logo bateu à porta: toc, toc.

“Quem está aí?”

Chapeuzinho Vermelho, que ouviu a voz grossa do lobo, primeiro teve medo, mas lembrando que a vovozinha estava resfriada, respondeu:

“É a sua netinha, Chapeuzinho Vermelho, que lhe traz um bolinho e um potinho de manteiga que a mamãe mandou.”

O lobo gritou, suavizando um pouco a voz:

“Puxe o pino, e o trinco abrirá.”

Chapeuzinho Vermelho puxou o pino, e a porta se abriu.

Quando a viu entrar, o lobo se escondeu debaixo da coberta, na cama, e disse:

“Ponha o bolinho e o potinho de manteiga em cima do baú e venha se deitar comigo.”

Chapeuzinho Vermelho se despiu e foi para a cama, onde ficou muito espantada de ver como a avozinha estava diferente. Então a menina disse:

“Que braços compridos a senhora tem, vovozinha!”

“É para te abraçar melhor, minha filha!”

“Que pernas compridas a senhora tem, vovozinha!”

“É para correr melhor, minha filha!”

“Que orelhas grandes a senhora tem, vovozinha!”

“É para te ouvir melhor, minha filha!”

“Que olhos grandes a senhora tem, vovozinha!”

“É para te ver melhor, minha filha!”

“Que dentes grandes a senhora tem, vovozinha!”

“É para te comer!”

Ao dizer essas palavras, o Lobo Mau se jogou sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

Moral da História: Aqui vemos que a infância inexperiente, sobretudo a das senhoritas bem-feitas, amáveis e bonitas, faz muito mal de escutar todo tipo de gente, e que não é causa de estranheza se há tantas que do lobo viram presa. Digo o lobo, pois numa progenitura nem todos têm a mesma natureza: alguns há de espírito cortês, calados, sem rancor, sem amargura, que, em segredo, condescendentes e com doçura, seguem as jovens

donzelas até nas casas, até nas ruelas. Mas, ai!, quem não sabe que esses lobos melosos de todos são os mais perigosos?

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. _ São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ANEXO 7 – Conto: *Chapeuzinho Vermelho*, Grimm**Chapeuzinho Vermelho***Grimm*

Era uma vez uma menina tão encantadora e meiga que não havia quem não gostasse dela. A avó, então, a adorava, e não sabia o que inventar para agradá-la.

Um dia presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho que agradou tanto à menina que ela não quis mais saber de usar outro. Desde então, só a chamavam de Chapeuzinho Vermelho.

Certa manhã, a mãe chamou-a e disse:

_Filha, leve este pedaço de bolo e esta garrafa de vinho para a sua avó, que está doente e fraquinha. Vá logo, antes que fique tarde e esfrie. Não deixe o caminho e não invente de correr pela mata. Você pode cair, quebrar a garrafa e a vovó fica sem o vinho. Chegando lá, não se esqueça de lhe dar o bom dia, e nada de mexer nos guardados da sua avó.

_Não se preocupe, mamãe, que eu faço tudo direitinho _ prometeu a menina. E, pegando a garrafa de vinho e o bolo, despediu-se e saiu.

A avó morava a uma meia hora distante da aldeia, no meio de uma floresta. Mal entrou na mata, a menina encontrou-se com o lobo. Porém, como não o conhecia, nem sabia o bicho malvado que ele era, não sentiu medo.

_ Bom dia, Chapeuzinho Vermelho! _ cumprimentou o lobo.

_ Bom dia, lobo!

_ Aonde vai assim tão cedo?

_ Vou à casa da minha avó.

_ E o que vai levando no seu avental?

_ É uma garrafa de vinho e um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem. A vovó está doente e fraquinha. Precisa comer bem para sarar logo.

_ E sua avó mora longe?

_ A uns vinte minutos daqui. A casa dela fica à sombra de três grandes carvalhos e é cercada por uma sebe de aveleiras.

O lobo pensou: “Ela é juvenzinha... tem a carne mais macia que a da avó... fica para a sobremesa...”. E, por algum tempo, acompanhou a menina conversando com ela.

_ Já reparou nas flores lindas que há por aqui, Chapeuzinho Vermelho? Não está ouvindo os passarinhos cantando tão bonito? Que é isso, menina?! Só anda olhando para frente!

Chapeuzinho Vermelho olhou para cima, viu o sol piscando ao atravessar a irrequieta ramaria, fazendo cintilar as flores de tão variadas cores que havia por ali, e pensou: “A vovó bem que gostaria de ganhar um ramo de flores fresquinhas... vou colher algumas... ainda é cedo, tenho tempo de sobra...”. E, deixando o caminho, entrou na mata.

Sempre que apanhava uma flor, avistava mais ao longe outra mais bonita e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando pela floresta. Enquanto isso, o esperto lobo chegou numa disparada na casa da avó da menina e já estava batendo na porta.

_ Quem está aí? _ perguntou a velhinha.

O lobo disfarçou a voz:

_ Sou eu, Chapeuzinho Vermelho! Vim trazer um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho.

_ Vá entrando, que a porta está só encostada. Não me levanto porque estou muito fraca.

O lobo entrou e, sem lhe dar tempo de dizer um ai, engoliu-a. Depois vestiu as roupas dela, pôs sua touca de dormir, deitou-se na cama, fechou o cortinado e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho.

E, todo esse tempo, a menina na mata colhendo flores. Foi só quando juntou tantas que mal podia segurar, que se lembrou da avó. Então retomou o caminho para a casa dela. Lá chegando, encontrou a porta aberta e assustou-se.

“O que será que está acontecendo?”, pensou. “Nunca senti um medo assim na casa da vovó...”. E ela chamou alto:

_ Vovó! Bom dia! _ e, como ninguém respondesse, foi até a cama e abriu o cortinado.

A avó estava lá, com sua touca de dormir escondendo parte do rosto. Estava tão diferente...

_ Vovó! Por que a senhora tem orelhas tão grandes?

_ É para te ouvir melhor.

_ Vovó! Por que a senhora tem olhos tão grandes?

_ É para te ver melhor.

_ E suas mãos, vovó, por que são tão grandes?

_ É para te agradar melhor.

_Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão horrível?

_É para te comer melhor! _ nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou sobre a menina e engoliu-a. Depois, satisfeito o apetite, deitou-se novamente e adormeceu.

Não demorou muito, estava roçando tão alto que um caçador, que passava por perto, escutou. “Que ronco mais esquisito”, pensou. “A velha deve estar passando mal... Vou lá ver.” E, entrando na casa, foi até a cama e viu o lobo.

_Ah! É você que está aí, seu patife! Enfim te achei! _ e apontando-lhe a espingarda, já ia lhe mandando um tiro, quando se lembrou que talvez ele tivesse engolido a velhinha e, se ela ainda estivesse viva, poderia salvá-la. Assim, preferiu abrir a barriga do lobo, aproveitando o seu sono profundo. Puxou o facão da cinta, começou a cortar e logo viu um chapeuzinho vermelho. Quando o corte ficou maior, a menina pulou fora exclamando:

_Credo! Como estava escuro dentro da barriga do lobo! Quase morri de medo!

Logo a seguir apareceu a avó. Ela ainda estava viva, porém mal podia respirar. Chapeuzinho Vermelho não perdeu tempo. Saiu correndo, apanhou duas pedras grandes que estavam lá fora e colocou-as dentro da barriga do lobo. Depois costurou a barriga dele.

Quando o lobo acordou e viu o caçador, tentou fugir. Mas as pedras pesavam demais, suas pernas não aguentaram, ele caiu e morreu.

Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador esfolou o lobo e se foi embora levando a pele. A avó comeu o bolo, bebeu o vinho que a neta lhe trouxe e sentiu-se bem melhor. Chapeuzinho Vermelho deu graças a Deus por estar viva e prometeu a si mesma nunca mais se desviar do caminho, nem andar sozinha pela mata, se a mãe dela proibisse.

GRIMM Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Chapeuzinho Vermelho; O Príncipe Rã ou Henrique de Ferro.** Tradução: Maria Heloísa Penteadó. 8 ed. São Paul: Ática, 2012.

ANEXO 8 – Chapeuzinho Amarelo, Chico Buarque**Chapeuzinho Amarelo***Chico Buarque*

Era a Chapeuzinho Amarelo.

Amarelada de medo.

Tinha medo de tudo,

aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada

nem descia.

Não estava resfriada

mas tossia.

Ouvia conto de fada

e estremecia.

Não brincava mais de nada,

nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.

Minhoca, pra ela, era cobra.

E nunca apanhava sol

porque tinha medo da sombra.

Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava sopa pra não ensopar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

Não ficava em pé com medo de cair.

Então vivia parada,

deitada, mas sem dormir,

com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo.

E de todos os medos que tinha,

o medo mais que medonho

era o medo do tal do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
Tinha cada vez mais medo
do medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.

Um LOBO que não existia.
E Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com o LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz
de comer duas avós,
um caçador,
rei, princesa,
sete panelas de arroz
e um chapéu
de sobremesa.

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,

a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo,
o medo do medo do medo
de um dia encontrar um LOBO.
Foi passando aquele medo
do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco
de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo
e ela ficou só com o lobo.
O lobo ficou chateado
de ver aquela menina
Olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado,
Triste, murcho e branco-azedo,
Porque um lobo, tirado o medo,
é um arremedo de lobo.
É feito um lobo sem pelo.
Lobo pelado.
O lobo ficou chateado.
Ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzinho, nada.
E ele gritou: sou um LOBO!
Chapeuzinho deu risada.
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!
Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar
de outra coisa.
Ele então gritou bem forte
Aquele seu nome de LOBO
Umás vinte e cinco vezes,
Que era pro medo ir voltando

e a menininha saber
com quem não estava falando:
LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO
Aí,
Chapeuzinho encheu e disse:
“Pára assim! Agora! Já!
Do jeito que você tá!”
E o lobo parado assim,
do jeito que o lobo estava
já não era mais um LO-BO.
Era um BO-LO.
Um bolo de lobo fofo,
tremendo que nem pudim,
com medo de Chapeuzim.
Com medo de ser comido,
com vela e tudo, inteirim.
Chapeuzinho não comeu
aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.
Aliás, ela agora come de tudo,
menos sola de sapato.
Não tem mais medo de chuva
nem foge de carrapato.
Cai, levanta, se machuca,
vai à praia, entra no mato,
trepas em árvore, rouba fruta,
depois joga amarelinha,
com o primo da vizinha,
com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.
Mesmo quando está sozinha,
inventa uma brincadeira.

E transforma em companheiro

cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái;

barata é tabará;

a bruxa virou xabru;

e o diabo é bodiá.

FIM

Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo:

o Gãodra, a Jacoru,

o Barão-Tu, o Pão Bichôpa

e todos os trosmons.

ANEXO 9 – *Chapeuzinho Verde*, Augusta Faro**Chapeuzinho Verde***Augusta Faro*

Havia alguns anos que Chapeuzinho Vermelho mudara do bosque para a cidade. Mesmo assim, fazia questão de usar chapéu, até para ir à aula de música.

Morava com a avó, já velhinha, mas ainda muito animada, conversadeira e ótima nos quitutes da cozinha. Vovó sempre recordava o dia em que Lobo Mau a engolira inteirinha, sem uma mordida nem um arranhão. E vieram os caçadores, abriram a barriga do lobo e encheram-na com pedras ásperas, aos montes! Mas Lobo Mau bebeu muita água, ficou tempos doente e acabou se recuperando. Aprendeu a lição? Não sei, não!...

Chapeuzinho Vermelho, por isso, trocou a cor do seu chapéu. Agora só usa um bem transado, moderninho, hiper-verde-clorofila.

Chapeuzinho Verde sempre diz que, no Brasil, (aliás, em todos os países tropicais) as pessoas deveriam usar chapéu, constantemente, por dois motivos principais:

1º Proteger-se dos raios solares, porque a camada de ozônio está cada dia mais frágil e o sol tornou-se perigoso para a pele. Até cancerígeno pode ser, já pensou?

2º Chapéu é um enfeite super-elegante e embeleza o rosto de moças, meninas, mulheres e velhinhas.

“Ainda é uma moda que não pegou aqui. Mas deverá acontecer isso nos próximos anos”, Chapeuzinho Verde, toda sabereta!

Chapeuzinho fica pensativa e sempre comenta isso nas aulas com seus colegas. Fundou até um clube dos Protetores do Verde.

O clube faz muito sucesso e é bastante movimentado. O pessoal gosta e ajuda. Querem, assim, acordar muita gente sobre os perigos de violentar animais, desmatar a torto e a direito.

No momento, Lobo Mau, que é primo do Lobo Bom, mora numa jaula do zoológico. Vovó até visita o bicho. Sem medo nenhum, ainda leva broas de fubá, que ele saboreia, feliz da vida! Às vezes, ele convida vovó para sentar um pouco, contar novidades. Vovó, discreta, agradece, dizendo que tem pressa, porque o céu é pura carranca de chuva. Sabe como é, né? Os sinaleiros entram em pane, as árvores desmontam, enfim, é o maior auê. Só chover!

Lobo Mau, que não é tão mau assim, (é médio) _ compreende a desculpa da vovó e vai cochilar no canto quentinho da jaula, enquanto não vem muita gente visitá-lo.

E Lobo Bom? Fugiu do bosque para matas distantes. Por quê? Os homens vinham chegando, chegando, com suas motosserras, e arrebrandando tudo. Lobo Bom, filosofando, repetia: “O homem é o mais selvagem de todos os animais, o pior deles. E ainda é estúpido, estraga sua própria moradia, que é a natureza!”

Pois é, o tempo passa, mesmo. Aliás, voa. E o bosque onde Chapeuzinho morava? Tornou-se um deserto horroroso, uma sequidão terrível! Os rios por perto secaram e os que sobraram são córregos malcheirosos. “Que tragédia! Que tristeza!”, diz vovozinha, assustada.

Chapeuzinho Verde acaba de enviar, via internet, o seguinte e-mail: “Alô amiguinhos Leitores do Almanaque, sou Chapeuzinho Verde (ex-Chapeuzinho Vermelho, ex-Chapeuzinho Amarelo). Lembram-se de quando fui medrosa? Ficava até amarela de medo! Pois é, agora sou cabeça dez e não abandono nunca, nunquinha, meu chapéu verdinho.

Vamos ao que interessa; gostaria de fazer um convite: queria que os leitores participassem comigo de nosso Clube de Defesa do Planeta, da Natureza e do Verde. Vocês sabem, temos de contar conosco, mesmo. Os adultos estão mofados. Existem muitas e espetaculares exceções, nem é preciso dizer.

Mas, a maioria do pessoal adulto, da turma dos que decidem, é muito pior que os lobos maus. São burraldos: destroem tudo, misturam as coisas da natureza, mudam o ritmo natural da vida de todas as maneiras. É ou não é? Por isso, conto com vocês, que sabem ser crianças por dentro, que curtem as coisas boas de verdade, que reconhecem o perigo que todos corremos com essa destruição maciça de todas as formas de vida na Terra.

Querem entrar nessa comigo? Tenho certeza de que irão começar já, agorinha (se já não começaram).

Agradeço de coração.

“Um superbeijo de sua amiga Chapeuzinho Verde.”

ANEXO 10 – *Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória*, João Guimarães Rosa

Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória

João Guimarães Rosa

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas. Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: “Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou.” A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeiiinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

— “Quem é?”

— “Sou eu...” — e Fita-Verde descansou a voz. — “Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.”

Vai, a avó, difícil, disse: — “Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.”

Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou. A avó estava na cama, reбуçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.”

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço.

Ela perguntou: — “Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!”

— “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou.

— Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

— É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta..., a avó suspirou.

— Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?

— É porque já não estou te vendo, nunca mais, minha netinha... — a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou:

Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha estória.** _ Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ANEXO 11 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Unimontes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E SOCIOCOGNITIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

Pesquisador: MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82595518.0.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.545.760

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Para desenvolvê-la, será realizado um trabalho comparativo, sendo que a avaliação será processual. Tais procedimentos acontecerão em espaço real de sala de aula, com o intuito de delimitar o grupo sociocultural e observar o desempenho de leitura e compreensão dos alunos antes da pesquisa e após a pesquisa. A coleta dos dados será determinante para indicar o grau de dificuldade dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Auxiliar os alunos do 6º ano do ensino fundamental, a desenvolver estratégias metacognitivas e sociocognitivas, de forma consciente e reflexiva no processo interacional de ensino-aprendizagem da leitura e compreensão dos sentidos do texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Haverá exposição de dados sobre ensino-aprendizagem de alunos e turmas, mas como serão identificados por códigos, a fim de preservá-los, os desconfortos, danos e riscos são praticamente inexistentes.

Benefícios:

Minimizar/sanar as dificuldades de compreensão de texto dos alunos, por meio de uma prática de intervenção fundamentada teoricamente, investigada e sistematizada.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.545.760

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante na área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1065701.pdf	14/03/2018 17:55:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CCF14032018_0001.pdf	14/03/2018 17:54:05	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CCF14032018.pdf	14/03/2018 17:53:29	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_livre_esclarecido.docx	13/03/2018 15:30:34	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.docx	13/03/2018 15:27:25	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa.pdf	23/01/2018 22:48:13	MARILENE DE SOUZA ARAUJO	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.545.760

Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	23/01/2018 22:48:13	LEITE	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidade.pdf	23/01/2018 22:36:16	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito
Outros	termo_de_concordancia_da_instituicao. pdf	23/01/2018 22:34:23	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/01/2018 22:05:10	MARILENE DE SOUZA ARAUJO LEITE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Março de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com