



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LEILA KALINE SILVA DE SOUZA

**LEITURA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO QUE PRIORIZA AS
PRÁTICAS SOCIAIS**

CAJAZEIRAS

2018

LEILA KALINE SILVA DE SOUZA

**LEITURA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO QUE PRIORIZA AS
PRÁTICAS SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.

CAJAZEIRAS

2018

LEILA KALINE SILVA DE SOUZA

LEITURA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO QUE PRIORIZA AS
PRÁTICAS SOCIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 28/02/2018.

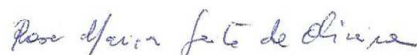
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)



Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Profa. Dra. Maria Nazaré de Lima Arrais (Suplente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A Deus,
luz que ilumina minha vida.
Ao meu pai Darci de Souza,
um homem íntegro e trabalhador.
À minha mãe Francisca Maria da Silva,
minha força inspiradora.
Ao meu esposo Flávio Laert,
eterno incentivador e companheiro.
Ao nosso filho Francisco Davi,
a razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e graças concedidas à minha vida.

À minha família, em especial, aos meus pais, que sempre acreditaram e torceram por mim. Agradeço-lhes o amor e a educação que recebi.

Ao meu esposo, que me acompanhou em todas as etapas desta pós-graduação, dando-me força e incentivo, depositando sua confiança em mim e transmitindo a segurança de que eu tanto precisava. Seus exemplos, gestos e suas palavras de apoio serviram-me de estímulo para conseguir concluir este curso.

Aos colegas da minha turma, pelas trocas de experiências vividas e pelo compartilhamento de conhecimentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira, admirável pessoa e educadora, pela paciência, credibilidade e pelas contribuições dedicadas a mim e ao meu trabalho.

Às professoras Dra. Rose Maria Leite de Oliveira e Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa, pelas valiosas contribuições para a finalização desse trabalho.

A todos os outros docentes do PROFLETRAS – campus Cajazeiras – pelas discussões propostas nas disciplinas ministradas.

À equipe gestora, aos professores e estudantes da Escola Estadual NM 11, que participaram deste trabalho, por terem me concedido a confiança e o espaço necessários para a realização desta pesquisa.

Finalmente, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho, que representa um sonho realizado.

RESUMO

A escola tem o dever de ofertar um ensino que possibilite aos alunos reconhecerem, lerem, compreenderem e produzirem textos pertencentes a gêneros diversos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência leitora, foco do nosso trabalho, pode possibilitar aos sujeitos/alunos uma atuação mais autônoma e crítica no contexto em que estão inseridos. Para isso, é importante que o docente, ao realizar seu planejamento, selecione os textos, considerando os objetivos pretendidos para a turma e defina estratégias necessárias para o desenvolvimento de atividades de leitura, com vistas a auxiliar o aluno na construção de uma compreensão para o texto. Diante de tudo isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e descritiva, que partiu da inquietação de querer conhecer a rotina das aulas de leitura em duas turmas de oitavo ano, em uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Petrolina- PE, a fim de entender se os direcionamentos, aplicados pelo professor, oferecem as condições necessárias para a concretização de um trabalho produtivo e relevante com a leitura. A análise dos dados coletados nos fez concluir que o docente colaborador demonstra ter consciência do seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, porém não consegue desempenhá-lo em sua prática, que ainda está bastante arraigada ao método tradicional. De acordo com os estudos bibliográficos, que serviram de aporte para este trabalho, principalmente, os que se referem às ideias defendidas por Solé (1998), Kleiman (1993,1995) e Marcuschi (2002, 2005, 2008), a eficiência no ensino de leitura só é possível por meio da aplicação de uma prática docente que considere, entre outras coisas, os conhecimentos prévios do aluno, o contexto social e cultural no qual estão inseridos e os anseios desses sujeitos por leituras que sejam significativas para eles. Assim, com a pretensão de contribuirmos, de forma positiva, para uma possível mudança na realidade escolar, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: analisar a prática docente com vistas a produzir um material de apoio didático para o professor, apresentando uma proposta de ensino de leitura voltada para as práticas sociais do aluno. Essa proposta é estruturada em quatro oficinas, facilmente aplicáveis e que trazem como objeto de estudo textos, que possuem um alinhamento com a vida social dos discentes para os quais a sua aplicação é destinada.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Gêneros textuais. Práticas sociais.

ABSTRACT

Offering a teaching that provides to the students the reconnaissance, reading, comprehension and writing of texts belonging to the different genres is the function of the school. From that point of view, the development of reading competence, the focus of our work, aims empower the subjects/students to act with an autonomous and critical performance in the context where they are inserted. This way, when carrying out the planning, it is necessary that the professor selects the texts considering the intended goals to the group and he defines the needed strategies to the development of reading activities with a view to assist the student in production of a comprehension for the text. Therefore, we develop a research-action with an qualitative and descriptive approach that started from the concern to know the routine of reading classes in two groups of eighth grader of elementary school at a State Public School located on Petrolina city-PE, in order to understand if the applied directions by the professor offer the necessary conditions to the achievement of a productive and relevant action with the reading. The analyses of the collected data make us concluded us that the collaborator professor demonstrates the sense of his function to mediate the teaching-learning process, however he cannot performance it in his action that is still considerable rooted to the traditional method. According to the bibliographic studies that were the theoretical basis for this work, mainly those that refer to the ideas defended by Solé (1998), Kleiman (1993,1995) and Marcuschi (2002, 2005, 2008), the efficiency in teaching reading is only possible through applicability of a teaching practice that considers the students' previous knowledge, the social and cultural context where they are inserted and their wishes for readings that are meaningful for them. Thus, with the pretension to contribute positively for a possible change in the school reality and according to the analyses of detected data, we establish as general objective of this research: to analyze the teaching practice in order to produce a teaching support material for the professor. It will be possible with the presentation of a teaching of reading proposal focused on the social practices of student. This proposal is organized by four workshops easily applied and they involve texts as object of study that have a concordance with the students' social life whose application is destined.

Keywords: Reading Strategies. Textual Genres. Social Practices.

LISTA DE FOTOS

- Foto 1** - Escola Estadual NM11.....
37
- Foto 2** - Mesa do “Banquete de leitura”.....
64
- Foto 3** - Imagem das personagens do conto.....
70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do SAEPE 2015.....	
39	
Gráfico 2 – Faixa etária dos sujeitos/alunos da pesquisa	
41	

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS	15
2.1 Concepções de leitura	15
2.2 A importância da formação de leitores críticos e autônomos para agir na sociedade	19
2.2.1 O incentivo à leitura na escola	20
2.3 Gêneros textuais e a pluralidade de leituras	22
2.3.1 A proposta de ensino apresentada nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco	25
2.4 Estratégias de leitura para a compreensão do texto	28
2.5 O Ensino de leitura voltado para as práticas sociais	33
3 METODOLOGIA	36
3.1 A contextualização do tema	36
3.2 O tipo de pesquisa	36
3.3 O espaço da pesquisa	37
3.4 Os sujeitos da pesquisa	40
3.5 Os instrumentos da pesquisa	42
4 ANÁLISE DE DADOS	45
4.1 A aplicação dos questionários	45
4.2 A produção dos textos de memórias	53
4.3 A Observação das aulas	58
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: oficinas de leitura.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	116

APÊNDICES	119
ANEXOS	
125	

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual exige que cada indivíduo desenvolva habilidades comunicativas diversas para poder interagir conscientemente em qualquer situação de uso da língua. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem um modelo de ensino que possibilite aos estudantes o contato com uma grande variedade de gêneros e suportes textuais, acreditando que, para a formação de indivíduos letrados, é preciso incluir o exercício frequente de leitura de textos variados, isto é, uma leitura que não se limita ao ato de decodificação das palavras, e sim, que seja reconhecida e ensinada como prática social.

Nessa perspectiva, o ato de ler é entendido como uma atividade interativa de construção de sentidos que possibilita o diálogo entre o que somos, o que sabemos e o que o texto nos apresenta. De acordo com Solé (1998), o leitor constrói o sentido para o texto a partir dos seus objetivos de leitura, conhecimentos prévios sobre o assunto, o autor, a linguagem e o mundo. Sendo assim, reconhecemos que ensinar a ler não é uma tarefa nada simples, pois essa exige do professor, além de atenção e sensibilidade para com seus alunos, conhecimentos acerca das teorias de leitura e do uso de estratégias necessárias ao processo de compreensão de textos.

Vale ressaltar que, muitas vezes, as lacunas da formação acadêmica do docente, como também a não participação deste profissional em formações continuadas ocasionam graves consequências para o processo de ensino-aprendizagem e no que se refere ao trabalho com a leitura, compreensão e interpretação de textos, a prática de muitos professores ainda está arraigada a um ensino de leitura como um simples decifrar de códigos, que é insuficiente para a formação de leitores competentes.

Segundo Solé (1998, p.36), “é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades”. No entanto, infelizmente, a frequência e, em muitos casos, a exclusividade com a que a sequência que inclui: leitura, perguntas e exercícios, aparece nas aulas, evidencia que, para grande parte dos professores, essa é a melhor ou a única forma de proceder no ensino de leitura, resultando em atividades repetitivas e desinteressantes para os alunos.

Diante dessa problemática, esta pesquisa surgiu da inquietação de querer conhecer quais são as estratégias utilizadas pelo docente, bem como os critérios

considerados por ele, para as escolhas dos textos direcionados ao trabalho com leitura na sala de aula, visto que pretendemos entender se esses direcionamentos oferecem as condições necessárias para que as atividades de leitura se tornem significativas para os alunos.

Nessa direção, esta pesquisa se justifica em querer auxiliar na realização do trabalho docente no que se refere às práticas metodológicas, possibilitando um maior aprofundamento de conhecimentos teóricos acerca, principalmente, das estratégias de leitura que podem ser trabalhadas com os alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula a partir da análise de gêneros variados.

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral: analisar a prática docente com vistas a produzir um material de apoio didático para o professor, apresentando uma proposta de ensino de leitura voltada para as práticas sociais do aluno. Já como objetivos específicos, pretendemos: descrever as práticas docentes destinadas ao trabalho com a leitura e compreensão de textos; investigar as dificuldades encontradas pelo professor e pelos alunos no cotidiano das aulas de leitura; elaborar uma proposta de intervenção pedagógica como apoio didático para o docente e reproduzir o entendimento de leitura como uma prática social. É relevante destacar que não pretendemos indicar receitas ou soluções definitivas, pois temos consciência da complexidade da tarefa.

Para fundamentar o trabalho, embasamos-nos principalmente nos estudos de Solé (1998), Kleiman (1992, 1995) Kock e Elias (2014), Marcuschi (2002, 2005, 2008), Orlandi (1988, 1996), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2001), que possibilitam uma reflexão sobre a prática pedagógica com a intenção de realizar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, destacando o texto como elemento principal de estudo e considerando também a vivência social do discente que envolve a sua cultura, os seus valores e conhecimentos prévios.

A metodologia utilizada traz uma abordagem qualitativa, pois não intencionamos enumerar ou mesmo medir fenômenos, e sim compreender as razões das dificuldades demonstradas na prática docente no que diz respeito ao ensino de leitura e à compreensão de textos, e poder propor situações didáticas viáveis para amenizar o problema, fato que nos possibilita caracterizá-la também como uma pesquisa-ação. Além disso, ela é bibliográfica e descritiva, visto que busca entender, interpretar e explicitar a realidade vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa das turmas de 8º anos “A” e “B” do Ensino Fundamental de uma Escola Pública

Estadual, localizada na zona rural do município de Petrolina, no estado de Pernambuco.

Como material de coleta de dados utilizamos questionários abertos, a produção de um texto de memórias sobre a aprendizagem da leitura e a observação de aulas de Língua Portuguesa nas turmas analisadas.

Para melhor compreensão deste trabalho, ele está organizado em cinco capítulos. No segundo capítulo, apresentamos as concepções de leitura e a importância da formação de leitores críticos e autônomos para agir na sociedade, em que se defende um trabalho metodológico com objetivos claros que valorizam a concepção interacionista. Abordamos, também, a relevância do uso dos gêneros textuais, a utilização de estratégias de leitura diversificadas, como uma contribuição interessante para melhorar a prática docente e a necessidade de uma proposta de ensino voltada para as práticas sociais.

No terceiro capítulo, descrevemos os elementos que compõem a metodologia utilizada para a pesquisa, iniciando pela contextualização do tema, seguida da natureza da pesquisa, da descrição do espaço do estudo, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos usados para o levantamento de dados.

No capítulo seguinte, expomos o resultado da análise dos dados coletados na Escola Estadual NM11 (Núcleo de moradores 11), com os alunos e o professor de Língua Portuguesa dos 8º anos A e B da referida instituição de ensino, que responde aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa. Vale salientar que as análises dos questionários abertos direcionados ao professor e aos alunos, bem como das descrições desses sujeitos em seus textos de memórias de leitura e dos relatos sobre as observações das aulas estão ancoradas na fundamentação teórica apresentada neste trabalho.

Por fim, o quinto capítulo é destinado à exposição da proposta de intervenção pedagógica, que consiste em realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos embasadas, principalmente, nas ideias defendidas por Isabel Solé (1998) e Ângela Kleiman (1992, 1995), por meio de “Oficinas de Leitura” que primam pela interação autor-texto-leitor, nas quais os alunos se reconheçam como sujeitos críticos, reflexivos e construtores do sentido para o texto.

É importante mencionar ainda que os textos selecionados para as oficinas possuem um alinhamento com a vivência social dos estudantes porque acreditamos

ser essa uma forma de estimular a leitura, visto que os discentes podem perceber uma aplicação prática do ensino e uma relação desse com a sua realidade.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

O baixo desempenho dos alunos nas atividades de leitura e compreensão de textos é preocupante e motivo de angústia para muitos educadores que desejam encontrar estratégias para amenizar esse problema.

Felizmente, estudiosos da área da Linguística e também da Educação têm contribuído com muitas pesquisas que propagam a leitura como um processo ativo e complexo de construção do conhecimento. Essa preocupação ainda fez surgir um grande número de trabalhos acadêmicos que abordam temáticas, envolvendo concepções, processos e estratégias de leitura; todos, desejosos em contribuir para a aplicação de uma prática pedagógica mais exitosa. Os tópicos, a seguir, apoiam-se neste material teórico, trazendo uma discussão das ideias de autores no que diz respeito às concepções de leitura, à importância de formar leitores críticos e autônomos, à proposta de uso de gêneros textuais diversificados, ao planejamento e à aplicação de estratégias de leitura e ao alinhamento dos textos trazidos para a sala de aula com a vivência dos alunos.

2.1 Concepções de leitura

Por volta dos anos 60 e 70 do século XX, teve destaque a concepção em que a leitura é compreendida como um processo de decodificação. Nessa, ler estava relacionado à alfabetização. O aluno considerado alfabetizado poderia fazer associações de memória aos sons da fala; depois, seguir uma sequência linear de decifração de letras, sílabas, palavras, frases, períodos, parágrafos, para, enfim, chegar ao texto (ROJO, 2004).

Nesse modelo, chamado de ascendente ou *bottom up* (de baixo para cima), o texto é o centro de tudo, e o leitor ocupa um lugar passivo de mero decodificador dos elementos linguísticos presentes no texto. Ler, nessa perspectiva, é apenas passar do código escrito para o oral. De acordo com Rojo (2004), mesmo a decodificação sendo necessária para a leitura, nessa não se resume às capacidades envolvidas no ato de ler, visto que as capacidades de decodificação, segundo a autora, “não se dão por si sós, sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica” (ROJO, 2004, p.4).

Segundo Solé (1998), esse modelo inviabiliza a explicação de fenômenos tão comuns no ato de ler como as inferências de informações, a não percepção de determinados erros tipográficos e mesmo o fato de podermos compreender um texto sem, necessariamente, entendermos, em sua totalidade, cada um dos seus elementos.

As propostas de ensino, que se baseiam nessa concepção, consideram o texto como elemento absoluto e não levam em conta quem lê, nem o processo de construção de sentidos. As atividades propostas são geralmente apresentadas em forma de questionário possível de ser respondido apenas com a leitura superficial, direcionadas somente a encontrar determinadas palavras dentro do texto.

Nos anos 80 e começo dos anos 90, do século XX, com o desenvolvimento das pesquisas sobre a leitura, surgiu uma nova concepção, que não era mais centrada no texto e sim no leitor, considerando o seu conhecimento prévio e os seus recursos cognitivos capazes de estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nele para confirmá-las (SOLÉ, 1998).

Nesse novo caminho que faz o processo de leitura, do leitor para o texto, ou top-down (de cima para baixo), o leitor passa a ser responsável pelo sentido do texto e leva toda a sua bagagem de conhecimentos para conseguir atribuir tal sentido. Assim, “quanto mais informações um leitor possuir sobre o texto que vai ler, menos necessitará se fixar nele para construir uma interpretação” (SOLÉ 1998, p.24).

Mesmo sendo um modelo sequencial e hierárquico, como o anterior, este é descendente, pois, dadas as hipótese e antecipações, o texto é processado para a sua verificação. As propostas pedagógicas embasadas nesta perspectiva dão ênfase ao reconhecimento global das palavras, deixando em segundo plano as habilidades de decodificação (ALVES, 2011).

A terceira concepção a ser apresentada é a interacionista, que não está centrada nem somente no texto, nem só no leitor. Este modelo propõe a existência de uma interação entre autor, texto e leitor, para, a partir dessa, o sentido do texto ser construído. Sobre isso, Kock e Elias (2014, p.10) dizem que:

Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

O pensamento das autoras nos mostra que o sentido de um texto não está nele mesmo, como se fosse um conjunto de informações prontas para serem decifradas pelos seus leitores. No ato da leitura, o sentido do texto deve ser construído na interação texto-sujeitos, considerando as pistas textuais dadas pelo autor e os conhecimentos prévios do leitor, que, durante todo o processo de leitura, assume um papel totalmente ativo.

Vale ressaltar que considerar a diversidade de conhecimentos de cada leitor é aceitar a existência de uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. Desse modo, ao pensarmos na leitura como um ato realizado para compreender e interpretar todos os textos com os quais nos deparamos em nossa interação com o mundo, percebemos que essas concepções precisam estar interligadas e que, para desfrutarmos realmente do que é a leitura, é necessário, como defende Orlandi (1988), aceitar que a leitura é algo que pode (e deve) ser trabalhada, em suas múltiplas noções, visto que ela é parte fundamental do processo de instauração dos sentidos.

Em face disso, e já explorando uma concepção de leitura numa perspectiva discursiva ancorada nas pesquisas de Orlandi (1988), aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. Sendo assim, faz-se relevante o reconhecimento de que o autor e o sujeito-leitor estão inseridos em um contexto sociocultural e histórico, e que trazem para o texto suas especificidades, fatos que possibilitam a existência de variados modos de leitura, pois os leitores são distintos e as situações de leitura são sempre diferentes. De acordo com Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2006, p.11).

Dessa forma, ao assumir o texto como uma “construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e co-enunciador, num dado contexto sociocultural” (Cavalcante e Filho, 2010, p.61), aceitamos que a leitura é produzida e, segundo Koch e Elias (2014), é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza,

considerando tanto os elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, quanto o amplo conjunto de saberes trazidos pelos seus leitores/produtores.

Mas, a reflexão sobre essa perspectiva, leva ao questionamento de que, para haver essa interação, o texto precisaria seguir critérios de legibilidade. Sobre essa questão, Orlandi (1988) aponta que a legibilidade é a natureza da relação que o leitor estabelece com o texto; por isso, um mesmo texto pode ser legível e/ou relevante para um leitor e não ser para outro, isso porque a leitura é “uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos” (ORLANDI, 1988, p.9).

Para Cavalcante e Filho (2010), qualquer uso da linguagem pressupõe uma intenção (ainda que de difícil reconhecimento) fato que nos possibilita entender que não há produção linguística considerada sem sentido, visto que, quando um texto é produzido, o autor já tem em mente um leitor, tendo, então, uma intenção, e nesse processo de interação da leitura, o leitor real (aquele que lê o texto) irá interagir com o autor e com esse leitor virtual para atribuir novos sentidos ao texto. Nessa direção, Orlandi (1988, p. 11) amplia:

De forma bastante resumida, podemos dizer que há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários). [...] Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Pensar sobre leitura numa perspectiva discursiva é reconhecer que nenhum texto é completo, sendo essa incompletude que dá espaço ao leitor para acrescentar suas leituras de elementos implícitos e perceber o diálogo realizado entre o texto lido e outros textos (a intertextualidade) para, então, atribuir seus próprios e novos sentidos.

Sendo assim, objetivamos que os alunos sejam capazes de realizar o que Orlandi (1988) nomeia de “leitura polissêmica”, que é a atribuição de múltiplos sentidos ao texto, pois o que percebemos ainda é a forte presença apenas da “leitura parafrástica”, a mera reprodução do sentido dado pelo autor. E para que tal panorama possa mudar, devemos, como educadores conscientes do nosso papel,

possibilitar aos alunos o conhecimento dos mecanismos discursivos, que fazem parte da linguagem, discutir com eles a ideia de incompletude do texto e convidá-los para participar do processo de interação de forma ativa, em que, para a construção do sentido do texto, devem ser consideradas as pistas contextuais dadas pelo autor e os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais acrescidos pelos sujeitos que assumem a posição de leitores (KOCK E ELIAS, 2014).

2.2 A importância da formação de leitores críticos e autônomos para agir na sociedade

Saber ler é condição importantíssima para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no meio social em que o sujeito está inserido.

Entendemos que a leitura e a compreensão de textos diversificados podem auxiliar nos atos de comunicação oral e escrita; por isso, quanto mais um sujeito consegue ter habilidades nessas áreas, mais chances de conquistas ele também obtém, conquistas essas que não estão reduzidas somente à aquisição de dinheiro, mas também ao poder de intervir com consciência, cobrando e garantindo seus direitos como cidadão e/ou de ingressar em uma boa universidade, passar em um concurso público, ter um bom emprego e, conseqüentemente, melhores condições de vida, que é o desejado por todos.

Para Solé (1998):

[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer (p.46).

Por compreendermos que o ato de ler contribui para a produção de diversos conhecimentos e colabora para a melhoria na qualidade de vida, entendemos que as ações escolares direcionadas ao ensino de leitura, influenciam diretamente no desenvolvimento dessa competência e na constituição do leitor enquanto sujeito crítico e autônomo, visto que é papel da escola estimular o interesse pela leitura e

oferecer uma prática pedagógica que leve os alunos a tornarem-se capazes de ler e compreender qualquer texto que venham a ter contato.

Segundo Kleiman (1992), o leitor crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade, é aquele que tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para construir sentido ao lido e à realidade. Desse modo, a proficiência em leitura permitirá aos estudantes adquirir conhecimentos dentro e fora da escola, o que é fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante do exposto, precisamos não aceitar mais a formação de leitores apenas como decodificadores; por isso, é essencial que a escola promova o desenvolvimento de sujeitos capazes de participar das transformações das relações sociais existentes. Nesse contexto, nos perguntamos: Como as escolas estão realizando isso?

2.2.1 O incentivo à leitura na escola

Discursos sobre a importância do ato de ler são muito comuns no ambiente escolar, realizados com o objetivo de incentivar os alunos para essa prática.

Conceitos como: ler faz bem à saúde; faz viajar para lugares distantes e/ou quem muito lê escreve bem, são bastante conhecidos e, por muitas vezes, usados como elementos motivadores para introduzir uma aula de leitura. Mas, atualmente, diante de tantas informações fornecidas tanto para os profissionais de ensino, quanto para os estudantes, devido aos grandes avanços tecnológicos, não adianta mais iludir-se achando que apenas bonitas palavras irão convencer os alunos a desfrutarem da leitura de um texto que, até então, não tem significado algum para eles.

Segundo Solé (1998, p.43), “o interesse também se cria, se suscita e se educa” e ele depende muitas vezes do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura. Por isso, é extremamente importante o conhecimento prévio, por parte do docente, dos textos que serão trabalhados na sala de aula para estabelecer os objetivos da leitura e elaborar estratégias a fim de melhor explorar esse texto. De acordo com Kleiman (2007), é necessário também escolher leituras que tenham como ponto de partida e de chegada a prática social do educando.

Desse modo, reconhecemos que o professor é uma peça relevante para o estímulo do interesse dos seus estudantes; ou seja, um dos responsáveis pelo sucesso e insucesso desses. Assim, ao almejar que os alunos se interessem e se tornem bons leitores, é preciso parar de jogar a culpa no sistema, na sociedade ou no próprio aluno e proporcionar um ensino, que, realmente, ofereça uma possibilidade de crescimento para eles, fazendo com que esse estudante se sinta instigado a sempre querer aprender mais por meio das leituras, que são propostas na sala de aula, pois é evidente que a repetição de uma mesma estratégia todos os dias, não irá fazer com que o aluno sinta desejo de participar do processo de ensino, nem possibilitará a ele uma aprendizagem satisfatória para atuar na sociedade.

No que diz respeito à metodologia utilizada para trabalhar a leitura na escola, Rojo (2004) relata que:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (p.4).

Sabemos que o método descrito acima é a realidade em muitas salas de aula, e mesmo estando exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que a leitura deve ser entendida como um ato de transformação social, visto que é por meio da leitura de variados textos que adquirimos a capacidade de opinar, criticar e mudar o mundo e a sociedade da qual fazemos parte, muitos docentes, por desconhecimento ou mero comodismo, continuam por utilizar o texto apenas como pretexto para realizar atividades de resumo, localização de informações, análise sintática, dentre outras, que exploram poucas das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática e se aprofundar no mundo da leitura; estudar as teorias, conceitos e técnicas que possam auxiliá-lo a desempenhar o seu papel de forma eficiente. Nessa direção, entendemos que o prazer pela leitura deve ser despertado primeiramente no próprio docente, pois, de acordo com Silva (2009, p.22):

[...] sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar. Mesmo com o preenchimento de todos os quesitos ideais para a efetivação da leitura na escola, sem a presença de professores devidamente instrumentalizados em comunicação escrita, não existirá a mínima possibilidade de transformação e avanço.

Diante da exigência social de ter cidadãos capazes de reconhecer, compreender e produzir uma variedade de textos de que os mesmos necessitam para atuar no seu meio, o docente, ao assumir a função de mediador em um processo de ensino que visa ao alcance da competência leitora por parte dos seus educandos, não pode mais repassar apenas velhos textos conhecidos que, quando o aluno os leva para casa seu pai os reconhece. Nem muito menos, utilizar somente uma estratégia de leitura e compreensão textual que, em geral, é a que inclui: a leitura em voz alta realizada pelos alunos (cada um dos alunos escolhidos lê uma parte, enquanto os outros acompanham em seu próprio livro), seguida da orientação para que o estudante responda às perguntas que aparecem no livro depois do texto (SOLÉ 1988). Com isso, não estamos dizendo que essa prática pedagógica seja errada, o que está sendo questionado é a exclusividade que ela passa a ter nas aulas de estudo de textos, tornando-as desinteressantes e enfadonhas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

As transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado (PCN 2001, p. 22 e 23).

Nesse sentido, defendemos que as aulas de leitura não podem mais se limitar a mera decodificação das palavras, devido às exigências sociais de formação de sujeitos que sejam capazes de compreender e refletir sobre o texto lido. Então, concordamos com Solé (1988), ao afirmar que é possível e necessário o ensino de outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e que vise à participação social.

Para tanto, Marcuschi (2002) defende que o trabalho com gêneros textuais diversificados é uma das principais ferramentas para que esse ensino se torne realidade. Por isso, a próxima seção ocupa-se em discutir sobre essa ferramenta.

2.3 Gêneros textuais e a pluralidade de leituras

Sabemos que os estudos sobre gêneros textuais estão apoiados na importante contribuição teórica deixada por Bakhtin, que abrange desde os conceitos de língua/linguagem até a questão do discurso. Para Bakhtin (1979):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de comunicação da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (p.279).

Também são reconhecidas as contribuições advindas das Escolas Norte-Americanas (perspectiva sociorretórica) e da Escola de Genebra (perspectiva interacionista e sociodiscursiva). No que diz respeito à perspectiva sociorretórica, sua abordagem é influenciada por Bakhtin e por estudiosos da Antropologia, Sociologia e Etnografia; ela não se dedica às questões do ensino e, sim, à compreensão do funcionamento social e histórico dos gêneros e sua relação com o poder. Já na perspectiva interacionista e sociodiscursiva, a preocupação maior é com o ensino dos gêneros nas suas modalidades oral e escrita, desenvolvido especialmente no Ensino Fundamental.

Nas últimas décadas, em nosso país, um dos autores mais dedicados aos estudos sobre a temática dos gêneros foi o professor Luiz Antônio Marcuschi. Para ele os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, pois são, “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002. p. 19).

Diante dessa definição, entendemos que os gêneros textuais não são apenas formas que devem ser reproduzidas mecanicamente; esses são vivos e podem representar o modo de ser de cada indivíduo, as transformações do pensamento em

modos de comunicação por meio dos quais ocorre a interação na sociedade. Então, ao aceitarmos que toda manifestação oral, escrita, visual ou gestual que tem como função a comunicação é chamada de gênero textual, reconhecemos a dificuldade de tentar numerá-los, pois, sendo eles fenômenos sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista com todos, visto que a todo instante surgem novos (MARCUSCHI, 2008).

Com relação à dimensão de uso dos gêneros, ela vai desde pessoas não alfabetizadas, que podem usar gêneros orais como: uma reza, uma receita, ou um telefonema, às pessoas capazes de conhecer e produzir textos como: resenhas, editoriais, dissertações, entre outros.

No tocante à circulação, vale lembrar que há gêneros em toda a parte, sendo muito importante para o convívio social conhecer e aprender a utilizá-los, pois, segundo Marcuschi (2008, p.154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Além disso, não podemos esquecer que, com o avanço de novas tecnologias, a intensidade de uso e sua interferência nas atividades diárias propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Sobre isso, Marcuschi nos diz que:

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas (2005, p.20).

O autor deixa claro que até mesmo os gêneros mais atuais têm suas raízes em outros gêneros já existentes; porém, essas novas formas textuais possuem identidades e objetivos próprios. A questão é que esses inúmeros novos gêneros estão à disposição dos alunos e são rapidamente dominados por eles, restando ao professor ampliar o seu horizonte de conhecimento, no que diz respeito a esses novos textos, tornando-se capaz de intermediar a exploração dos mesmos por parte dos discentes.

Neste contexto, a leitura torna-se uma tarefa muito difícil se os textos estiverem fora do mundo do aluno, não servindo como ferramentas de comunicação necessárias em situações reais para esses leitores e futuros escritores também reais. Por isso, “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (PCN, 1998, p. 34).

É interessante destacar que os estudantes se envolvem com o mundo da leitura e da escrita por meio de práticas concretas de seu cotidiano como: conversas virtuais, pesquisas na internet, leitura em casa de histórias em quadrinhos, jornais, revistas, livros de romance, de aventuras, entre outros, chegando a acompanhar muitas sagas contemporâneas com volumes enormes, tudo, por seu próprio desejo, chamando-nos a atenção para o fato de a escola poder ser talvez o único lugar onde ler e/ou escrever, muitas vezes, não tem sentido para o aluno.

Diante dessa problemática, os profissionais de educação que, realmente, se preocupam em oferecer um ensino de qualidade, precisam considerar o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É preciso lecionar lendo os fatos e situações marcantes da realidade do aluno a idéia de gêneros [...] que tem por objetivo cumprir, se não integralmente ao menos em boa parcela, aquele que se entende ser o objetivo do curso Língua Portuguesa no contexto escolar: formar alunos que dominem a norma padrão da língua e gramática, além de levá-los a ler/reproduzir com relativa facilidade diferentes gêneros textuais reais e, mais que isso, formar cidadãos que participam participando (PCN: 1998, p. 35).

Por tudo o que foi exposto, fica evidente a importância do ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais diversificados devido à riqueza de conhecimentos linguísticos que os alunos podem adquirir, capacitando-os para uma melhor mobilidade nas diversas práticas sociais; já que o trabalho que envolve os gêneros levará os estudantes à aprendizagem de escuta, leitura, compreensão, reflexão e produção de textos.

2.3.1. A proposta de ensino apresentada nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco

Em concordância com a proposta nacional e pensando na melhoria da qualidade do Ensino Público no Estado, a Secretaria de Educação de Pernambuco

organizou a produção e a distribuição aos professores de Língua Portuguesa, dos seguintes documentos oficiais: a Base Curricular Comum (BCC); as Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (OTMs); os Parâmetros Curriculares do Estado e o Currículo de Português para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Todos esses documentos orientam os docentes em sua prática pedagógica e destacam o texto, como elemento principal do ensino da língua, pois, levando em consideração que as práticas de linguagens ocorrem via gêneros, o conhecimento ampliado de diferentes gêneros textuais funciona como um facilitador para se alcançar o domínio da língua, fato que tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, já que é por meio do uso da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende seus pontos de vista, adquire e reproduz conhecimentos.

Dentre os documentos citados, os que são realmente objeto de estudo do professor, por terem sido entregues um exemplar a cada docente, são os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Eles trazem uma proposta de ensino baseada na concepção de linguagem como ação e interação, indicando maior interesse na compreensão do funcionamento da língua do que no conhecimento das regras do código linguístico; por isso, tem o uso do texto como objetivo central de ensino. Vejamos o que dizem os Parâmetros:

[...] O texto- oral e escrito- é tomado como o próprio lugar de interação se sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados, e a partir de gêneros específicos de texto. (PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2012, 19).

Assumir o texto como unidade de ensino significa a possibilidade de desenvolver um trabalho com a Língua Portuguesa bem mais proveitoso. Autores como Bakhtin (1979), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2003), entre outros, afirmam que a língua é vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações, pois sempre que estamos falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo, fazemos isso com alguma intenção, para agirmos sobre o outro e no mundo. Sendo assim, mais uma vez, reforçamos que o conhecimento do uso de diferentes gêneros dará

possibilidades aos alunos de obterem maior eficiência em suas práticas comunicativas.

Nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, encontramos, ainda, afirmações a respeito de que:

Essa perspectiva de ensino [...] implica a construção de práticas que, obviamente, não se limitam às aulas expositivas, centradas na figura do professor e pautadas numa compreensão de ensino-aprendizagem como transmissão/recepção de conteúdos descontextualizados. Numa direção oposta a essa, propõe-se a construção de espaços nos quais o estudante atue, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a integração dos saberes – dentro da disciplina Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo – e contextualizem o conhecimento. Esses dois pilares do currículo – a integração e a contextualização – contribuem muito para que a escola e suas práticas possam fazer sentido para os estudantes (2012, 14).

Com a intenção de facilitar a compreensão, esses Parâmetros foram organizados em eixos, sendo eles: apropriação do sistema alfabético; oralidade; leitura; letramento literário e escrita. Para cada um dos eixos citados, foram enumeradas “Expectativas de Aprendizagem” (EAs) que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada ano do ensino básico.

Nessa organização demonstrada acima, a leitura é indicada como eixo central de toda a proposta curricular, porque saber ler é a condição fundamental para o exercício da cidadania, cabendo à escola oportunizar aos estudantes o contato com uma grande variedade de gêneros e suportes textuais, conforme afirma Antunes (2009):

Uma boa formação para a leitura precisará incluir, além do exercício frequente de leitura de textos diversos, a análise das formas de organização e dos recursos linguísticos mobilizados pelos vários gêneros, como também a reflexão em torno de suas condições sócias de produção. Por isso, o professor deve escolher bons textos, textos bem tecidos, bem estruturados, que permitam a observação de seus procedimentos e recursos de textualização (p. 58).

Desse modo, a proposta para o aprendizado da leitura, apresentada no documento em questão, defende o exercício cotidiano de leitura na escola, com expectativas de aprendizagem, que incluem habilidades discursivas a serem desenvolvidas e conteúdos de ensino implicados no desenvolvimento de competências leitoras.

Observamos também que o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa tornou-se um discurso praticamente adotado em todas as formações de professores dessa área, que têm por finalidade estendê-lo às salas de aula, isto é, transformá-lo em prática pedagógica rotineira, visando contribuir para a formação de leitores e escritores competentes.

Destacando a leitura, enquanto processo, vamos trazer, agora, uma discussão sobre a proposta de ensino de diferentes estratégias de leitura embasadas, principalmente, nos estudos de Solé (1998) e Kleiman (1992, 1995).

2.4 Estratégias de leitura para a compreensão do texto

Na visão de Solé (1998), que irá servir de aporte teórico principal para a nossa discussão, as estratégias não podem ser consideradas como procedimentos, regras, técnicas, métodos ou habilidades que devem ser seguidas de forma automática, sem a exigência de um planejamento prévio, nem do controle da ação. Apesar de terem em comum com todos esses sua utilidade para regular a atividade das pessoas, o que as diferem, no entanto, é o fato de terem “o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente” (SOLÉ, 1998, p.69). Elas seriam consideradas, portanto, procedimentos mais elevados por envolverem a elaboração de objetivos, o planejamento de ações para atingi-los e a avaliação do caminho para o seu seguimento ou mudança de direção.

Sobre isso, Solé ainda acrescenta:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (1998, p.76).

Diante dessa perspectiva, consideramos ser de extrema relevância que o ensino de leitura seja planejado com a utilização de estratégias diversificadas, que

conduzam a compreensão leitora e, conseqüentemente, contribuam para a formação de leitores competentes.

Como já foi sinalizado, as contribuições de Solé (1998) no que se referem às propostas de estratégias a serem utilizadas no processo de leitura e construção da compreensão ou sentido do texto, serão aqui tomadas como base, pelo seu caráter mais abrangente e, ao mesmo tempo, possível de realização.

De acordo com a referida autora, podemos estabelecer estratégias antes, durante e depois da leitura, sendo o planejamento e a execução das mesmas, essenciais para que o aluno consiga compreender um texto. Para Solé (1998), antes da leitura de um texto, devemos fazer todo um trabalho de motivação, levando o aluno a querer ler, entendendo que a maneira como o professor inicia o seu trabalho com a leitura é determinante para que os alunos se sintam estimulados ou não. Por exemplo: é muito diferente um professor apresentar um livro com entusiasmo, contar um pouco sobre a história (claro que não revelando, totalmente, os fatos principais) situando os personagens, o espaço e o enredo, do que o docente mandar o aluno pegar o livro e fazer a leitura completa da história. Diante do segundo caso, alguns alunos, certamente, lerão o texto na íntegra, por medo do que vai ser cobrado em seguida; outros, iniciarão, mas desistirão no meio do caminho e alguns nem começarão por não terem conseguido atribuir sentido algum para realizarem tal ato.

Ainda antes de começarmos a ler, a autora destaca a importância de se estabelecer objetivos para a leitura, como uma das principais estratégias a serem utilizadas, visto que são eles que nortearão o modo de realizar a leitura. Com objetivos definidos, os alunos se sentirão motivados a ler para conseguir atingi-los, seja para obterem uma informação precisa, para saberem como fazer algo, para aprenderem um conteúdo novo, para revisarem o próprio texto escrito ou somente para seu deleite.

Segundo Kleiman (1992):

[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (p.38).

Outro ponto que merece um grande destaque é a valorização do conhecimento prévio do leitor sobre o texto que será lido. A esse respeito, Koch e

Elias (2014), em concordância com as ideias de Solé (1998, p.21), acrescentam que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. O aluno entender que o conhecimento, que ele já possui auxilia na compreensão do texto, faz com que ele se sinta parte integrante do processo de leitura e, conseqüentemente, de construção do sentido para o texto.

Depois desse reconhecimento da importância do leitor (com toda a sua bagagem), é hora de atribuir-lhe mais responsabilidade, convidando-o para estabelecer previsões e formular perguntas sobre o texto que ainda será lido; essas ações devem partir da observação de elementos/pistas como: o título do texto, as ilustrações que o acompanham, a escolha pelo gênero e o suporte ou mesmo fatos ligados ao autor. Para Solé (1998), a formulação de hipóteses ou previsões, exige correr riscos, visto que elas podem não se concretizarem; porém, os alunos que resolvem correr esse risco, assumem o papel de protagonistas da atividade de leitura, não apenas pelo fato de realizarem a leitura, e sim por transformá-la em algo seu, no que ele pensa, na possibilidade de suas hipóteses estarem corretas. Eles compreendem que suas contribuições são necessárias e sentem-se estimulados para conhecer a história e verificar suas próprias deduções.

Referindo-se a essa estratégia, Kleiman (1992) afirma que:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (p.47)

Diante do conhecimento das estratégias já citadas, percebemos a necessidade de enfatizar que elas não são receitas que devem ser seguidas tais quais são apresentadas, porque a escolha pela estratégia é de total responsabilidade do professor que deve realizar tal escolha de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Em se tratando de ensino de leitura e compreensão de texto, o professor, como mediador tem um papel fundamental, pois é ele quem motiva, quem escolhe as estratégias, interfere para ajudar e avalia se o aluno conseguiu atingir o esperado, isto é, se consegue ler e compreender o texto. Nesse sentido, o professor

não deve impor apenas o seu ponto de vista e/ou direcioná-lo para uma única compreensão, mas sim abrir vários caminhos para que o estudante possa construir a compreensão a partir do diálogo entre os conhecimentos trazidos por ele (aluno) e os adquiridos com a leitura.

Dando seguimento, temos as estratégias que podem ser realizadas durante a leitura e, segundo Solé (1998), são as que requerem maior esforço do leitor. Em primeiro lugar, a autora apresenta a proposta de leitura compartilhada, em que existe o espaço para o aluno formular previsões, fazer perguntas, esclarecer dúvidas e resumir as ideias expostas no texto. Nessa atividade, tanto o professor quanto os alunos podem ler o texto em silêncio ou em voz alta e caso a escolha seja essa última, é importante que, inicialmente, os alunos possam ver e aprender como o professor faz: quais são as suas expectativas, que perguntas ele formula, as dúvidas que tem, o que pretende aprender e o que aprendeu; enfim, ele deve ser um modelo de leitura onde os alunos possam ver as estratégias sendo usadas em uma situação real (SOLÉ, 1998, p.116).

Infelizmente, o que acontece bastante na sala de aula não é bem assim; alguns professores mandam os alunos lerem enquanto fazem outras ações como: a chamada do dia, responder a um exercício ou elaborar outra aula, não considerando que ele é o exemplo, que ele deve ler junto (mesmo que seja em silêncio) para conduzir essa atividade.

Sobre a questão de o professor ser o exemplo, que é, por repetidas vezes, enfatizada por Solé, a autora defende que:

[...] pode ser muito útil e necessário que os alunos assistam ao modelo do professor. Mas nunca deveriam se transformar em “participantes passivos” da leitura, isto é, em alunos que respondem às perguntas, que atuam, porém que não interiorizam nem se responsabilizam por essas estratégias nem por quaisquer outras. Não devemos esquecer que a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução (SOLÉ, 1998, p.121).

A estratégia seguinte é, justamente, essa leitura independente, realizada pelos alunos sozinhos, seja na sala, em casa, na biblioteca, ou em qualquer outro lugar, tendo como objetivos ler para realizar alguma tarefa ou para o seu próprio prazer. De acordo com Solé (1998, p.121) “De fato esse tipo de leitura em que o

próprio leitor impõe seu ritmo e trata o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas”. E por esse ser considerado o tipo mais verdadeiro de leitura, deve ser sempre incentivado na escola.

A última estratégia proposta, para ser aplicada durante o ato de ler, diz respeito aos obstáculos encontrados na leitura e que podem prejudicar o entendimento como, por exemplo, a presença de palavras desconhecidas, o não entendimento de um parágrafo ou a falta de controle da compreensão. A sugestão é que, mesmo diante de problemas como esses, a leitura não deve ser cortada; a estratégia é ignorar e seguir em frente, tentar compreender pelo contexto da história e incentivar os alunos a controlar a própria compreensão (SOLÉ, 1998), sempre seguindo o objetivo de atingir o nível de leitores ativos definidos por Koch e Elias (2014) da seguinte forma:

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente construídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura (p.18).

Com relação às estratégias utilizadas depois da leitura, Solé (1998) destaca três: a identificação da ideia principal, a proposta de elaboração de resumo e a formulação de perguntas e respostas. Esta última é tão conhecida nossa, por ser utilizada com muita frequência quando se propõe o ensino de leitura.

Identificar a ideia principal em um texto é uma tarefa bastante complexa e, talvez, por isso muito cobrada em avaliações externas. Para conseguir esse objetivo, o leitor precisa, além de estar atento ao texto, utilizar muitas das estratégias descritas anteriormente. Encontrar a ideia principal é mostrar que o aluno está compreendendo o texto e realizando uma leitura crítica e autônoma, visto que essa pode ser uma elaboração pessoal, caso não esteja explícita no texto.

As atividades propostas por Solé (1998) levam primeiro o leitor a compreender a diferença entre tema e ideia principal; depois, convida-os a encontrar os fatos mais importantes por meio de uma atividade de leitura compartilhada (aqui,

novamente, percebemos que as estratégias devem ser praticadas juntas), conduzidas pelo professor.

No que diz respeito à elaboração de resumo, a autora nos diz que:

[...] Para resumir um texto temos que tratar a informação que ele contém de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante ou redundante e que conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que englobam ou integram. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede (SOLÉ, 1998, p. 146).

Constatamos que para fazer o resumo, utilizamos muitas das estratégias já citadas, dentre as quais percebemos: a identificação das ideias principais do texto, a determinação dos objetivos da leitura e a aceitação dos conhecimentos prévios do leitor. Este gênero, nos permite ainda verificar se o leitor realmente conseguiu compreender o texto em sua totalidade.

Quanto à estratégia de formular perguntas e respostas sobre os textos, Solé (1998) as apresenta de três modos: 1) perguntas de resposta literal; 2) perguntas para pensar e buscar e 3) perguntas de elaboração pessoal, levando-nos a perceber que, nesse ponto, os livros didáticos contemporâneos estão trabalhando em concordância com a autora, pois as atividades propostas na maioria deles seguem essa mesma sequência. É válido comentar que o uso dessa estratégia não está errado, o que não é indicado é que o ensino de leitura e compreensão limite-se a ela, visto que existem inúmeras outras estratégias que podem tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes como as descritas neste texto.

2.5 O ensino de leitura voltado para as práticas sociais

Os estudos do letramento têm dado uma grande contribuição para mudanças na educação no que se refere à oferta de um ensino que prioriza a formação de usuários competentes da língua. Para isso, o foco desta proposta está na ação social, que considera relevante estabelecer um diálogo contínuo entre os saberes prévios do aluno (sua cultura, valores, crenças, etc.) e os novos conhecimentos que ele irá adquirir na escola.

Sabemos que tal formação é um objetivo proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, presente nos planejamentos e

discursos dos educadores, mas que não vem sendo atingido de maneira satisfatória, pois grande parte dos alunos, mesmo recebendo o atestado de competência das instituições de ensino, não consegue participar plenamente de outros eventos de letramento diferentes dos vivenciados no contexto escolar.

Esse fato, possivelmente, está ligado à prioridade dada pela escola a somente uma das práticas de letramento da nossa sociedade, que é a alfabetização; realizando atividades que intencionam apenas elevar a aprendizagem das habilidades dessa prática, como: ler um texto com fluência, escrever sem erros ortográficos, dentre outras, e não vivenciando propostas que levem os alunos a experimentarem a participação em diferentes eventos, a fim de que possam adquirir confiança para participar de situações reais na sua vida cotidiana.

No que se refere ao trabalho com a leitura, que é o nosso objeto de estudo, ainda percebemos a forte recorrência da prática docente, limitando-se a propor atividades vagas e descontextualizadas envolvendo, basicamente, ler em voz alta, dizer o que entendeu e encontrar informações no texto. Segundo Rojo (2004, p.01), “as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente”.

Na perspectiva do letramento, ler é uma prática social e a escola deve transmitir esse entendimento aos alunos, mostrando que o desenvolvimento da competência leitora pode torná-los aptos para atuarem no contexto em que estão inseridos de forma mais autônoma e crítica.

Desse modo, o professor, ao ter consciência de sua importância no processo educacional, compreende que a aprendizagem deve ultrapassar os muros da escola e, para isso, precisa, ao planejar, ter a sabedoria de entender de onde deve partir sua prática e a segurança para definir aonde se pretende chegar, pois, se ele como mediador do processo de aprendizagem não estabelecer objetivos claros, nem determinar estratégias específicas para atingir tais objetivos, possivelmente, o resultado será negativo.

Sendo assim, uma atitude que pode ser fundamental para despertar o interesse e, ao mesmo tempo, dar sentido às atividades pedagógicas é, sem dúvida, selecionar textos que sejam significativos para os alunos. Conforme Kleiman (1995):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (p.16).

Por isso, se considerarmos que o objetivo estruturante do ensino é o letramento do aluno, toda a bagagem de conhecimentos trazida por eles deve ser valorizada e, a partir dessa, novos saberes serem construídos. Sobre isso, Freitas (2000) nos diz que:

A busca no acervo particular de experiências e saberes sobre objetos e realidades permite a reelaboração na construção de novos saberes para a execução de uma tarefa específica. O último estágio na constituição do sujeito leitor ativo é aquele em que o indivíduo consegue criticar, reelaborar conceitos e trazê-los para sua realidade social, cultural e intelectual com o objetivo de crescer como leitor e cidadão participativo e autônomo. Enquanto essas etapas não se cumprem, a leitura estará incompleta (FREITAS. p.81)

Nesse sentido, reconhecemos que a atividade de escolha dos textos que serão trabalhados na sala de aula é bastante complexa, visto que ela parte da bagagem social e cultural diversificada dos alunos; no entanto, é muito relevante para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Para isso, a leitura de gêneros que sejam de interesse dos estudantes e, sobretudo, que tenham alguma utilidade prática para a vida deles, pode contribuir para atingir os objetivos pretendidos, já que, de acordo com Kleiman (1995):

A participação em determinada prática é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento (p.12).

Nessa mesma direção, Marcuschi (2002) acrescenta que o aprendizado da Língua Portuguesa com a exploração de diversos gêneros textuais é essencial, visto que é por meio desses que a comunicação acontece. O autor defende a inclusão no ensino de gêneros próprios do cotidiano do aluno, como contas, extratos, laudos, avisos, entre outros, que não são objeto de estudo na sala de aula, mas são inevitavelmente usados no dia a dia.

Assim, diante da necessidade de um ensino de leitura para além das práticas do letramento escolar, não temos como negar a importância de uma boa formação

do professor, pois é ele quem tem o poder de decidir, com base na observação, análise e diagnóstico de cada sala de aula em que leciona, como deve planejar suas ações, visando à aplicação de uma proposta pedagógica que conceda ao aluno a possibilidade de uma efetiva participação em diferentes eventos de letramento.

Partindo desse princípio, apresentaremos, no próximo capítulo, a nossa metodologia utilizada para verificar como as aulas de leitura das turmas analisadas estão contribuindo para a formação de leitores competentes.

3 METODOLOGIA

3.1 A contextualização do tema

A formação de leitores competentes é um dos maiores desafios da educação escolar atualmente, visto que os resultados de avaliações internas e externas aplicadas nas escolas vêm demonstrando que os alunos apresentam grandes dificuldades para ler e compreender um texto, o que interfere na participação plena desses sujeitos em suas práticas sociais.

Como esse é um problema real na escola objeto do nosso estudo, firmamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar a prática docente com vistas a produzir um material de apoio didático para o professor, apresentando uma proposta de ensino de leitura voltada para as práticas sociais do aluno.

Neste capítulo, apresentamos os elementos que compõem a metodologia utilizada na realização do nosso trabalho, abrangendo o tipo de pesquisa escolhido por nós, o conhecimento do espaço onde foi realizada a pesquisa, os sujeitos envolvidos (alunos e professor) e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

3.2 O tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que não buscamos enumerar ou medir fenômenos, e sim, compreender as razões das dificuldades

demonstradas pelos sujeitos envolvidos no que diz respeito ao estudo de leitura e à compreensão de texto e propor soluções viáveis para o problema. Também pode ser caracterizada como bibliográfica, pois está embasada nas ideias de estudiosos da temática abordada, além de ser descritiva, por se tratar de um estudo realizado mediante análise, registro e interpretação de dados coletados no espaço pesquisado.

A coleta de dados ocorreu por meio do estudo de documentos da escola (Projeto Político-Pedagógico, ficha individual dos alunos para entender a faixa etária, resultados das avaliações externas), auxiliado pela secretária escolar, como também, da aplicação de questionários para os alunos e o professor, de conversas informais com os mesmos, da produção escrita de um texto de memórias, realizada pelo docente e por todos os discentes e, ainda, pela observação de aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 8º ano A e B do Ensino Fundamental.

As informações nos possibilitaram entender e explicitar a realidade vivenciada pelos alunos e pelo professor de Língua Portuguesa das referidas turmas em análise, no tocante ao ensino de leitura e à compreensão de textos.

De acordo com os nossos objetivos estabelecidos para a realização deste estudo, podemos considerá-la ainda como uma pesquisa prática ou pesquisa-ação, pois, segundo Prestes (2014):

Esse tipo de pesquisa é aquele voltado para a intervenção na realidade social. A pesquisa-ação caracteriza-se por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação social e pelos problemas de naturezas diversas encontrados em tal situação (p.29).

A pesquisa-ação sugere uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico, entre outros. A sua utilização oportuniza a investigação da própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

3.3 O espaço da pesquisa

Foto 1 - Entrada da Escola Estadual NM11



Fonte: Fotografia do autor.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Pública Estadual NM11, localizada no projeto de irrigação Senador Nilo Coelho, na zona rural do município de Petrolina-PE (lugar de nossa atuação como docente). A escola em questão atende crianças, jovens e adultos e apresenta duas modalidades de educação (Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos) em dois níveis de ensino (Ensino Fundamental e o Ensino Médio).

No ano da realização de nosso estudo (2016), a escola apresentava 620 alunos matriculados, distribuídos em três turnos manhã (das 7:30 às 12:00), tarde (das 13:00 às 17:30) e noite (das 18:00 às 21:20), sendo 12 turmas do Ensino Fundamental Regular, 6 turmas do Ensino Médio Regular e 3 turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação às condições físicas, a escola possui infraestrutura de: 7 salas de aula; biblioteca com o acervo de livros muito defasado; secretaria; sala dos professores com banheiro; cozinha com um depósito para merenda; pátio; refeitório, 06 banheiros (3 femininos, 2 masculinos e 1 para cadeirantes); laboratório de informática com 10 computadores, todos com acesso à internet e 1 sala para o atendimento de alunos especiais, que é uma das maiores conquistas da comunidade, visto que o trabalho de integração do aluno com deficiência na comunidade escolar é bastante eficiente.

Os espaços são quase todos climatizados e com mobiliário novo, necessitando apenas (segundo a gestora) fazer alguns ajustes nas instalações

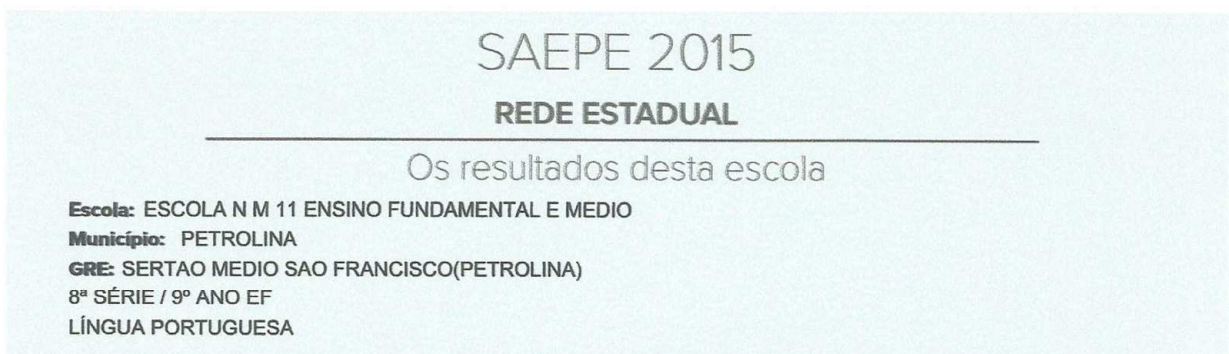
elétricas e a construção de uma quadra poliesportiva, que é o sonho de todo o alunado.

Consta, em seu PPP (Projeto Político-Pedagógico), que a instituição tem a missão de conduzir os alunos à promoção de cidadãos aptos a uma convivência ética, autônoma e cooperativa, promovendo uma educação baseada nos saberes construídos pela humanidade, primando pela qualidade do ensino, pelo desenvolvimento da sensibilidade e espírito crítico dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, por meio da valorização e motivação.

O quadro de pessoal é composto por 41 funcionários, dos quais cinco atuam na gestão, seis nos serviços gerais, dezessete são professores efetivos e seis são professores temporários. Apesar de possuir uma estrutura considerada excelente para ser uma escola de zona rural e de ter uma certa regularidade em seu quadro de funcionários, os resultados não estão sendo satisfatórios.

O índice de reprovação e abandono é alto e, segundo a gestão, o desempenho dos alunos nas avaliações internas não corresponde ao previsto para cada ano. No que diz respeito ao desempenho dos estudantes na prova do SAEPE (avaliação externa enviada pelo Estado de Pernambuco), a leitura dos resultados da prova de Língua Portuguesa mostra que, no ano de 2015, houve uma queda significativa no padrão de desempenho dos alunos analisados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Resultado do SAEPE 2015





Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco (<http://www.educacao.pe.gov.br>)

Os resultados da Prova Brasil (2015), que mede a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, são ainda mais preocupantes, pois a maior parte dos discentes aparece apenas no nível 2, sendo que nenhum aluno conseguiu atingir os níveis 7 e 8 que dizem respeito, entre outras coisas a: identificar variantes linguísticas, localizar ideia principal e diferenciar fatos e opiniões em textos pertencentes a gêneros diversos.

Quanto à realização de projetos voltados à leitura, o último vivenciado na escola ocorreu no ano de 2014, quando os professores de Língua Portuguesa organizaram um projeto, cujo título era “O Gênero do Dia”, que consistia em, a cada quinze dias, nas últimas aulas de todas as salas, o professor que estivesse na turma levaria um gênero para ser lido e discutido com os alunos. A intenção era que toda a escola parasse para ler no mesmo horário, mas, com o passar do tempo, a atividade foi ficando desinteressante para os alunos (afinal não valia ponto) e alguns professores passaram a não realizá-la, findando o ano e o projeto.

Sabemos que toda proposta é válida e acrescenta algo; porém, em se tratando de leitura como prática social, é muito relevante que o sujeito/aluno seja conhecido em seus aspectos sociais para que as aulas possam auxiliá-los em suas

reais necessidades e, assim, passem a ter sentido para eles. No tópico seguinte, serão apresentados os nossos alunos e o professor, sujeitos do estudo.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

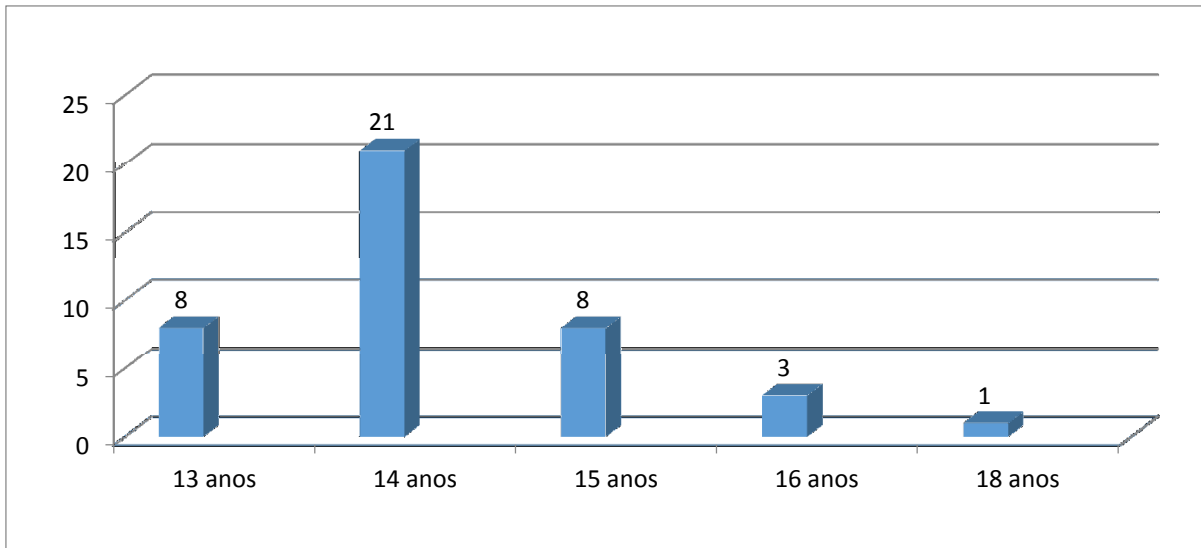
Participaram desta pesquisa estudantes do 8º (oitavo) ano “A” e “B”, do Ensino Fundamental da referida escola, em funcionamento no turno da manhã, sendo a primeira turma composta por 20 (vinte) alunos e a segunda por 21 (vinte e um); bem como o docente de Língua Portuguesa das turmas, graduado em Letras-Língua Portuguesa pela UPE (Universidade de Pernambuco), que assume a função de professor em contrato temporário a mais de quatro anos no Estado de Pernambuco.

No ano de realização deste estudo (2016), este docente possuía dois contratos temporários na escola pesquisada, estando presente nesta instituição durante todos os dias da semana, o que, segundo ele, inviabilizava a possibilidade de fazer um planejamento mais sistemático para as suas aulas, bem como um aprofundamento no estudo das teorias de sua área.

Para traçar o perfil dos sujeitos/alunos envolvidos, fizemos uma coleta de informações na secretaria da escola e realizamos conversas com esses estudantes e com professores das duas turmas analisadas.

No que tange à faixa etária e ao gênero, os dados levantados demonstraram que a maior parte dos alunos é do gênero feminino, com idades entre 13 e 18 anos, o que indica que o índice para a distorção idade/série é alto, já que dos 41 alunos, 18 já reprovaram pelo menos uma vez.

Gráfico 2 - Faixa etária dos sujeitos/alunos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a secretária escolar, a repetência dos alunos que possuem idade inadequada para a série é proveniente de episódios de interrupção ou fracasso no fluxo escolar. Uma realidade triste dos alunos da zona rural, em especial dos da escola em estudo, é que, praticamente, todos trabalham no turno oposto para ajudar nas despesas da família. Outro forte motivo é que muitos pais ficam na comunidade apenas no tempo da safra; em seguida, voltam para o lugar de origem, retornando meses depois, e esse processo faz com que os alunos tenham prejuízos enormes no desempenho escolar.

Com relação ao percurso escolar, constatamos que todos os nossos alunos sempre estudaram em escola pública. A maioria informou que estudou em instituições de educação infantil (nas creches oferecidas pela prefeitura municipal) antes do ingresso no Ensino Fundamental.

Tentando conhecer o tempo destinado aos estudos, realizamos perguntas sobre atividade laboral. Como já foi mencionado, muitos dos estudantes dessa escola trabalham para ajudar a família; a maioria dos alunos da análise realiza atividades remuneradas para contribuir no orçamento familiar, e os que disseram não trabalhar fora de casa, realizam todas as atividades domésticas e cuidam de irmãos menores porque os pais ou responsáveis trabalham na roça. Vimos, ainda, que nem mesmo a metade dos estudantes mora com os pais, muitos encontram-se aos cuidados de outros parentes ou de amigos. Os alunos que trabalham informaram que recebem por dia uma quantia de 25 reais, por cerca de cinco horas diárias. Com relação ao local de trabalho, eles relatam que atuam na roça (na

colheita de acerola, uva e manga), nas pedreiras ou ajudando a descarregar caminhões.

No que diz respeito ao comportamento na escola, os professores relatam que os alunos são interativos, gostam de conversar durante as aulas, adoram celular que, mesmo sendo proibido o uso na sala de aula (salvo quando o professor solicitar para fins pedagógicos), eles levam para a escola e utilizam-no durante o intervalo do recreio. Ainda segundo os docentes, as atividades escolares não configuram uma prioridade para esses alunos, quase todos realizam a tarefa de casa em classe. Os estudantes da turma “A” participam ativamente de atividades orais, já os da turma “B” quase não falam; porém, poucos apresentam resistência para realizarem registros escritos.

3.5 Os instrumentos da pesquisa

Para compreender melhor a situação dos sujeitos envolvidos, no que tange à leitura e compreensão de textos, escolhemos fazer uso dos seguintes instrumentos:

a) Conversa informal e aplicação de questionários

Após escolhermos as turmas para análise, resolvemos marcar um momento de conversa com os alunos e com o professor, pois acreditamos que dialogar é a melhor maneira para conhecer um sujeito em seus aspectos amplos, saber como ele pensa e organiza suas ideias.

Durante esse encontro, fizemos a apresentação da nossa proposta e solicitamos que os alunos respondessem a um questionário aberto com 7 (sete) questões, direcionadas a conhecer os interesses de leitura, as dificuldades de entendimento e o valor atribuído à leitura por parte de cada estudante. O docente de Língua Portuguesa das turmas também foi convidado a responder um questionário aberto com 06 (seis) perguntas, abordando questões direcionadas a saber qual é a concepção de leitura que ele segue, a metodologia utilizada para as aulas de leitura e compreensão de texto, os critérios adotados para a escolha dos textos trabalhados, entre outras.

Os alunos e o professor responderam na sala de aula, durante a aula de Português; todos acolherem muito bem a atividade, mostrando-se atentos e cuidadosos com as respostas.

b) Memórias de aprendizagem da leitura

Acreditamos que, para oferecermos um ensino de qualidade, que, realmente, atenda às necessidades comunicativas de nossos alunos, é preciso que as práticas escolares sejam embasadas em pesquisas que venham ao encontro das demandas sociais, e também que busquem conhecer os alunos enquanto sujeitos, com sua caminhada, sua historicidade, seus anseios e suas dificuldades.

Por entendermos que, para compreender o sujeito, é preciso conhecer as relações sociais existentes e estabelecidas em sua trajetória de vida, as interações realizadas com outros sujeitos e o conjunto de conceitos e crenças que os compuseram, visto que toda essa bagagem é levada para a sala de aula e contribui para o seu desempenho, optamos por solicitar a produção de um texto de memórias a ser produzido por todos os participantes do estudo.

Para a escrita desse texto, foi orientado aos sujeitos que fizessem a exposição do primeiro contato com os livros, do processo de aprendizagem da leitura de textos escritos, situações e recordações de práticas de leitura em suas casas, as formas de ler e os suportes preferidos, sua autoavaliação sobre a própria leitura, as dificuldades, as sensações e sentimentos vivenciados durante o ato de ler; enfim, tudo o que julgassem importante para dizer que papel a leitura ocupa nas suas vidas.

c) Observação de aulas

A observação direta das práticas cotidianas constitui um excelente material de análise. Por isso, conforme acordo realizado previamente com o professor das turmas, estivemos presentes em 16 aulas (em cada turma) de Língua Portuguesa, onde foi observada a rotina da aula, a metodologia do professor e o interesse dos alunos com relação à leitura, compreensão e interpretação de texto.

Um fato que nos chamou a atenção foi que todas as propostas de estudo de texto levadas pelo professor estavam presentes no livro didático de Língua

Portuguesa adotado pela escola. O livro em questão é Português Linguagens, 8º ano, da editora Saraiva, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Depois da análise de todos os dados levantados, pretendemos elaborar como proposta de intervenção, um material de apoio didático para o docente, contendo atividades de leitura e compreensão e textos que consideram o contexto cultural e social dos alunos.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise das respostas dos questionários direcionados aos alunos e ao professor de Língua Portuguesa dos 8º anos “A” e “B” do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual NM11 (local onde atuamos como docente) e também das descrições presentes nos textos de memórias de leitura solicitados aos participantes do estudo. Além disso, encontram-se alguns destaques das conversas realizadas com os sujeitos envolvidos e relatos das experiências vivenciadas durante a observação das aulas.

É importante dizer que as respostas foram transcritas na íntegra e que não foram utilizados os nomes do professor nem dos alunos para preservar as identidades de ambos. Faremos uso da palavra “Estudante”, seguida de um número atribuído por nós, de forma aleatória, para representar os alunos e alunas e da palavra “Professor” referindo-se, logicamente, ao docente.

4.1 A aplicação dos questionários

No que se refere às questões direcionadas aos alunos, a primeira queria saber se eles gostavam de ler e a maioria respondeu que sim, usando justificativas como:

Estudante 01: Sim, porque ler me faz embarcar em um mundo de fantasia.
Estudante 02: Sim, porque quando eu leio descubro coisas novas que nunca imaginava que pudesse existir.
Estudante 07: Sim, porque a pessoa aprende mais e reflete mais coisas.
Estudante 12: Gosto muito, porque conhecemos novas palavras, novos lugares e isso é muito bom.

Os poucos alunos que responderam não gostar de ler, justificaram dizendo que tinham muitas dificuldades, levando-nos a entender que esses discentes associavam o ato de ler à simples decodificação das palavras do texto, conforme relatos abaixo:

Estudante 13: Não, eu odeio quando tenho que ler alto, porque eu erro muito as letras.
Estudante 09: Gosto não, sempre tem umas palavras muito difíceis.

Estudante 04: Não, sinto muita vergonha pq não sei le direito, quando o professor chega e manda le eu morro porque sei que vão ri de mim.
 Estudante 16: Sozinha mais ou menos, mas na sala com todo mundo ouvindo, não gosto não.

Um fato interessante é que todas as negativas sobre o gosto pela leitura definiram a atividade de leitura em voz alta na sala de aula como um momento de desconforto e constrangimento, indicando que esse tipo de proposta pode prejudicar o desempenho dos alunos se for aplicada como uma imposição, seguindo apenas propósitos avaliativos.

De acordo com Solé (1998), deve existir uma preparação para essa atividade. Segundo a autora, os alunos precisam realizar uma primeira leitura individual e silenciosa, antes de oralizar os textos. Dessa forma, esses sentimentos de insegurança e medo poderiam ser amenizados.

Ainda sobre essa questão, Antunes (2003) nos diz que:

A leitura em voz alta pode e deve ter sua vez também, só que precisa acontecer de maneira funcional, isto é, em oportunidades sociais específicas e com finalidade evidentemente comunicativa, como acontece em certos eventos comunitários. E sempre presa ao sentido, à compreensão. Qualquer pessoa que não compreenda o que está lendo em voz alta, não é capaz de ler bem, com desenvoltura, com entonação e pausas adequadas, com expressividade, enfim. (p.78)

Dando continuidade à análise, os alunos, ao serem questionados sobre o que costumavam ler e em que lugares, responderam:

Estudante 04: A série Harry Potter, em casa no meu quarto.
 Estudante 05: As mensagens do celular, revistas da Avon, as vezes, muito difícil leio um livro. Em casa.
 Estudante 07: Literatura infantil, contos, crônica, história de terror, romance, trilogia etc. Em casa.
 Estudante 08: Eu gosto de ler geografia, costume ler em casa quando tenho algumas horas vagas, na escola eu gosto bastante de responder aos questionários nos livros didáticos.
 Estudante 17: Leio os textos do livro da escola para responder as perguntas do professor. Na escola sempre.

Destacamos dois pontos para serem discutidos com relação a essa questão: primeiro o fato de quase todos os alunos dizerem que gostam de ler em casa, e, quando citam a escola, fazem referência às atividades que são solicitadas para responder após a leitura, o que nos leva a crer que esse procedimento (de responder às questões) chamou mais a atenção deles do que o conteúdo do texto

lido, talvez por valer pontos ou por a leitura não ter feito sentido para esses estudantes, pois, de acordo com Kleiman (1995):

[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (p.38).

O outro ponto que merece destaque é bastante positivo e diz respeito à variedade de leituras (gêneros) citada pelos alunos, o que nos mostra que eles têm conhecimento sobre diferentes formas textuais ao ponto de conseguir identificá-las e também de procurá-las como leitura extraclasse, indicando que o professor, provavelmente, discute as características dos gêneros textuais ao trabalhá-los na sala de aula, o que é muito interessante, visto que, quanto mais diversificada for a experiência de leitura dos alunos, conhecendo uma variedade de gêneros, mais facilidade terão para utilizá-los em situações de uso.

Diante do questionamento: Que estratégias você utiliza para compreender um texto? De maneira geral, as respostas foram que leem mais de uma vez o texto para descobrir o que o autor quis dizer. Isso mostra que os estudantes não estão se colocando como parte integrante no processo de leitura, pois adotam a concepção em que o texto é visto como um produto, uma representação mental do autor, cabendo ao leitor apenas captar essa representação, em que assumem um papel passivo e não levam em consideração suas experiências e seus conhecimentos prévios (KOCH e ELIAS, 2014).

Com relação às aulas de leitura e compreensão de textos vivenciadas na escola, perguntamos como elas acontecem e com que frequência. Tivemos colocações como:

Estudante 22: Normalmente lemos um texto ou até mesmo um capítulo inteiro e no final respondemos aos questionários. Isso acontece quase todos os dias.

Estudante 16: Acontecem, com textos, tirinhas, sarges e varias outras, as frequência umas 5 vezes em cada unidade, lemos o texto para entender e responder as atividades com atenção.

Estudante 05: Nas atividades textuais e nas provas e acontese quase todos os dias passam essa atividade etc...

Estudante 07: As vezes o professor ler para os alunos ou ele escolhe um aluno pra ler, de vez enquanto o professor passa atividade ou nós só discutem. Nos faz leitura e compreensão umas quase todos os dias.

Estudante 10: nós lemos os textos do livro e respondemos as questões dele em todas as aulas de leitura.

Percebemos, por esses relatos, que o professor utiliza bastante a mesma estratégia para trabalhar com o texto na rotina da sala, o que torna as aulas repetitivas e sem motivação, visto que nenhum dos alunos demonstrou por meio de suas palavras, apreço ou interesse por tais aulas. Na perspectiva de Solé (1998), o ensino de outras estratégias é possível e essencial para que os alunos possam aprender a ler e compreender de forma eficiente. Desse modo, acreditamos que, além de as propostas de análise textual precisarem ser demonstradas por meio de estratégias diversificadas, trabalhar com outros suportes, diferentes do livro didático, também pode ajudar a ampliar o horizonte textual dos alunos. Levar para a sala textos que sejam de interesse e, sobretudo, úteis para os estudantes, pode ajudá-los a dar um novo sentido às aulas de leitura. De acordo com Pérez e Garcia (2001):

[...] a leitura como instrumento útil de interpretação cultural favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano em um processo dialógico, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, concepções de mundo, [...] Mas essa leitura reflexiva só é adquirida com experiências de leitura significativa, aquela que satisfaz necessidades reais e insere-se em uma prática social (p.49).

Ainda de acordo com a mesma pergunta, alguns dos alunos citaram o projeto de leitura trabalhado pelo professor mensalmente nas turmas analisadas. Esse projeto consiste em levar os alunos para o pátio externo da escola e solicitar que cada um dos estudantes escolha um livro paradidático para fazer a leitura integral e, em seguida, participar de atividades como: debate, produção de resenha ou apresentação oral da obra. Essa proposta merece ser elogiada, pois, segundo o docente, “foi a maneira encontrada para incentivar os alunos a ler livros inteiros, que são tão temidos pela sua extensão”.

A quinta questão queria saber se as leituras realizadas na escola condizem com o interesse dos alunos. Eles responderam o seguinte:

Estudante 04: Não, porque eu gosto de ler crônicas mitológicas e na escola são poucas as vezes que passam pra gente esse tipo de texto.

Estudante 11: Sim porque com a leitura posso ter um futuro melhor.

Estudante 32: Algumas são, outras não porque são sem graça. Eu queria ler história em quadrinho, música, cordel.

Estudante 06: O “profº” pergunta se queremos o projeto de leitura, e as vezes gostamos e as vezes não, mas é muito importante ler tudo.

Estudante 18: Não. Lemos os textos que o professor manda e as vezes são chatos e não conseguimos entender direito mas temos que ler para aprender muito mais.

Ao analisarmos todas as respostas, foi possível perceber que os alunos têm consciência da importância da leitura para a vida deles e para o futuro, mas sinalizam o desejo de poderem opinar na escolha dos textos que serão estudados na sala de aula. Por isso, faz-se necessário a utilização de situações pedagógicas capazes de proporcionar aos estudantes experiências significativas que despertem neles a curiosidade e o desejo pela leitura. Para Bazerman (2006):

É difícil ler coisas que não achamos interessantes. Você sabe disso, eu sei disso, quando escolhemos algo para levar conosco no avião ou quando enfrentamos uma mesa cheia de obrigações. Mas pode ser que não tenhamos essa consciência, quando indicamos leituras obrigatórias para os nossos alunos. [...] Interesse não é apenas aumento da atenção, mas sim a fonte de onde criamos atenção e fazemos sentido. Um texto que não é interessante não atrai nossos mecanismos de fazer-sentido, e assim, não faz sentido para nós. (p. 46)

Quando questionados se sentiam dificuldades para compreender os textos lidos na escola e/ou fora dela, praticamente todos disseram que sim e alegaram o fato de os textos serem muito difíceis e de conterem palavras desconhecidas, levando-nos, mais uma vez, a percebermos que eles compreendem a leitura apenas como um ato de decodificação das palavras impressas e que o ensino de estratégias que poderiam ajudá-los a penetrar no universo dos textos pode não estar acontecendo de forma adequada.

Fechamos o questionário, perguntando que tipo de benefícios a leitura poderia proporcionar-lhes e tivemos respostas como:

Estudante 02: Quando fazemos uma leitura nova aprendemos coisas que possa até mudar o rumo de nossas vidas. A leitura pode trazer muito benefício, com a leitura podemos decidir o que queremos para o nosso futuro.

Estudante 19: Maior desenvolvimento na leitura, melhor compreensão nas palavras desconhecidas e conhecer novas palavras etc.

Estudante 23: Desenvolve uma boa leitura e você fica com a mente mais aberta.

Estudante 12: Uma boa leitura, uma boa escrita também pode me ajudar com a pontuação e com a fala e se sei ler posso ajudar outros a ler e escrever melhor.

O conjunto de respostas nos alegrou bastante por constatarmos que todos os alunos atribuíram algum sentido positivo ao ato de ler, e esse é o primeiro passo para torná-los leitores competentes, críticos e autônomos, sendo função do professor reforçar essa importância e fazer uso, cada vez mais, de estratégias que dinamizem o processo de ensino de leitura, compreensão e interpretação textual e que contribuam para uma aprendizagem real.

Com relação ao questionário direcionado ao professor, a pergunta inicial foi sobre a concepção de leitura do mesmo. Ele respondeu:

Professor: Algo que vai além da simples decodificação das palavras. Compreensão do universo a partir das experiências de vida de cada indivíduo.

Ao analisarmos essa resposta, notamos que a concepção de leitura presente em suas palavras aproxima-se mais da interativa, pois o mesmo não se limita ao processo de decodificação e reconhece o conhecimento prévio do aluno como algo, que deve ser considerado. Tal fato é muito interessante, visto que o docente nos revelou, em conversa informal, ter recebido praticamente toda a sua formação de acordo com o método tradicional, em que não havia espaço para a voz dos alunos, os textos (quando eram textos, pois, muitas vezes, eram repassados os conteúdos gramaticais sozinhos), eram trazidos e lidos pela professora que, em seguida, solicitava uma “Compreensão escrita do texto” também elaborada por essa docente e sem nenhum momento de debate com os alunos.

Vale lembrar que Solé (1998) faz referência, por inúmeras vezes, à importância do exemplo dado pelo professor. A autora nos diz que “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional” (Solé, 1998, p 116). O professor da nossa pesquisa, possivelmente, não teve esse modelo e, talvez, por isso é que, mesmo tendo consciência de que a leitura vai muito além de um simples decifrar, ele possa ainda não estar conseguindo passar isso aos seus alunos, fato comprovado em muitas das respostas dos discentes.

Pensamos logo que o problema poderia estar na metodologia aplicada para trabalhar leitura e compreensão textual na sala de aula e, em resposta, a qual seria a do docente em estudo, ele nos informou que:

Professor: Costumo fazer leituras compartilhadas e individual, mas faço uma discussão preliminar acerca do assunto que o texto trata. A leitura silenciosa mesmo que dê mais trabalho para controlar a sala eu acho muito importante.

É bom saber que o professor realiza a leitura individual, pois, se desejamos que o aluno compreenda o texto, é preciso que ele faça a leitura com essa finalidade e uma leitura individual e silenciosa, muitas vezes, permite que o leitor siga seu ritmo, pare, releia, enfim, atinja o objetivo da compreensão (SOLÉ, 1998).

Em contrapartida, a proposta de leitura compartilhada, considerada pelo docente como menos trabalhosa no que diz respeito ao domínio da sala de aula, precisa de alguns cuidados: o primeiro, no nosso entendimento, é a leitura prévia silenciosa do texto, pois, se o estudante não conhece previamente o texto que será lido, ou tem dificuldades em decodificar e fazer uma leitura com rapidez, essa atividade pode transformar-se em um momento de pânico e constrangimento, e o “controle”, citado pelo docente, pode estar relacionado ao fato de os estudantes estarem com medo de serem escolhidos para ler.

De acordo com Kleiman (1992, p.22), essa prática de leitura que visa à avaliação, inibe, em vez de promover a formação de leitores. Segundo a autora:

A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta (pelo fato de ter que atender tanto à pronúncia como ao sentido), é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois nesse caso ela deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito para seu dialeto. Se ainda a professora exigir que a pronúncia da criança também seja padrão, então essa carga se aproxima dos limites do intolerável do ponto de vista cognitivo. Podemos imaginar os efeitos dessa exigência não apenas na autoconfiança e outros aspectos afetivos, mas também no desenvolvimento da compreensão: certamente essa exigência tomara a forma de correções à pronúncia, e conseqüentes interrupções e interferências nos processos através dos quais professor e aluno deveriam estar tornando o texto inteligível e coerente.

Ao ser indagado sobre os critérios que utiliza para a escolha dos textos que serão trabalhados na sala de aula, o professor nos respondeu:

Professor: Na maioria das vezes utilizo os que estão no livro didático, e outros que pesquiso na internet. Não costumo selecioná-los, quando trabalho determinado tema, aí sim, faço alguma seleção.

Na tentativa de melhor compreender a resposta, perguntamos, em outro momento, se ele fazia a leitura prévia dos textos presentes no livro didático e dos

retirados da internet. O docente disse que, quase sempre, a leitura era feita junto com os alunos, o que, para nós, prejudica o processo de ensino, pois não existe o planejamento para a escolha adequada de estratégias que melhor explorem o texto.

Em se tratando das dificuldades encontradas nas aulas de leitura e compreensão, o professor nos revelou que:

Professor: as principais dificuldades que eu encontro são: falta de material (textos/livros) para todos os alunos; biblioteca sem apoio para o acesso e o acervo e falta de tempo para planejar e/ou fazer pesquisas.

Vale a pena relatar que a biblioteca da escola não tem nenhum responsável e os livros estão todos desorganizados e cheios de poeira. Além disso, o espaço está sendo usado como uma sala de aula no período noturno, o que inviabiliza a sua organização. No tocante à falta de tempo do professor, como já foi mencionado, ele possui dois contratos na escola, encontrando-se na instituição todos os dias da semana, em três deles, com 15 aulas diárias.

Percebemos que as dificuldades por parte do professor colaborador são imensas e acrescidas pelo fato de a maioria dos estudantes ser oriunda de lares em que não há o hábito de ler e/ou de acompanhar o processo de estudo dos filhos, o que contribui ainda mais para que a aprendizagem possa não acontecer de forma desejável.

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelo docente em estudo para auxiliar os alunos na construção da compreensão do texto, o professor nos disse:

Professor: Costumo fazer uma discussão preliminar do texto a ser trabalhado, questiono, por exemplo, se conhecem o gênero, se o título chama a atenção dos alunos, se já leram o texto etc.

De acordo com a resposta do professor, ele tenta explorar alguns elementos do texto como o título e a própria forma textual, o que, segundo Solé (2008), seriam estratégias realizadas antes da leitura. Essa atitude, em que a leitura do texto não é apenas imposta aos alunos, sem nenhum tipo de estímulo, faz-nos concluir que o docente se preocupa em motivar os alunos para as atividades de leitura, o que é bastante positivo, pois os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (2012) orientam que:

As práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa devem estar voltadas, principalmente para o próprio aprendizado da leitura, mas esse objetivo central não deve torná-las artificiais. As práticas escolares devem aproximar-se, o mais possível, das práticas sociais, de modo a tornar a leitura uma atividade significativa. Os estudantes devem estar em contato com bons textos, textos reais, completos e situados. Da mesma forma, as práticas de produção escrita e oral devem buscar envolver os estudantes em situações reais de comunicação. (p.22)

Por fim, questionamos quais são os objetivos que o professor pretende alcançar ao convidar os alunos a participarem de uma aula de leitura. Ele respondeu:

Professor: Os principais objetivos que pretendo são: despertar o interesse dos alunos pelo universo literário; formar leitores mais críticos e reflexivos; mostrar para os alunos que a leitura vai além da decodificação das palavras.

Percebemos que, mesmo tendo constatado algumas divergências entre as respostas dos alunos e as declarações do professor no que se refere ao ensino de leitura, compreensão e interpretação de textos vivenciado na sala de aula, o docente parece desejar assumir o seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, mas não consegue, ainda, colocar em prática a concepção de ensino de leitura, que diz defender.

4.2 A produção dos textos de memórias

Para conhecermos sobre a trajetória dos nossos sujeitos, no que se refere à aprendizagem da leitura, pedimos que produzissem um texto de memórias. Todos os alunos das turmas do 8º ano A e B, bem como o professor colaborador, escreveram textos que contribuíram muito para que compreendêssemos algumas atitudes dos mesmos. Antes de começarem a produção, explicamos que a nossa finalidade não era analisar os aspectos da escrita, e que os textos deveriam ser escritos de forma espontânea e sincera.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, notamos que quase todos os sujeitos disseram ter sido na escola o primeiro contato com a língua escrita e relatam que aprenderam, inicialmente, a ler as letras, depois as palavras e, em seguida, passaram à leitura de textos.

A descrição das atividades de soletração é muito presente nos relatos como podemos notar nos trechos abaixo:

Estudante12: [...] quando fui para a escola não sabia ler nada e a professora começou ensinando as letras depois as palavras, as frases e textos pequenos, era muito difícil pq tinham palavras que eram ruins para ler, mais quando a gente conseguia era maravilhoso ler.

Estudante 02: eu aprendi a ler na minha primeira escola. Lá a professora começou pelas letras e pedia que todos repetisse várias vezes até muitas palavras até ler direito. Quando começamos a ler os textos era a mesma coisa, ela tomava a leitura e ficávamos com medo de errar.

Professor: Aprendi a ler na escola com a repetição de letras, sílabas e palavras que até hoje vemos na educação infantil.

Poucos alunos recordaram o apoio da família no processo de aprendizagem da leitura e escrita; alguns deles, inclusive, destacaram o fato de os pais serem analfabetos e, por isso, não puderam ajudá-los a aprender a ler e nem estimulavam o interesse pela leitura.

Estudante 21: Na minha casa nunca teve livro de leitura, meu pai não sabe ler e por isso aprendi na escola o pouco que sei. Quando ele vão na rua precisam perguntar os nome as pessoas e acho que isso é muito ruim.

Estudante 03: [...] lê em casa meus pais trabalham o dia todo e por isso não tem nunca tiverão tempo para ler para mim e meus irmãos, quando eles chegam já estão cansados e a minha mãe ainda tem que organizar muitas coisas. Eu sempre quis dormir com eles lendo histórias, mas eles além de saberem ler muito pouco, não tem tempo e eu entendo, então aprendi só na escola mesmo.

Estudante 05: Meu primeiro contato com os livros foi antes de entrar no primeiro ano, meu pai me ensinou a ler com os livros em casa, pq ele dizia que na escola eu precisava ler direito.

Na aquisição desses conhecimentos, as experiências vividas pela criança, como também a inserção desta em um ambiente em que exista o incentivo ao uso dos livros, o interesse em adquiri-los e lerem, podem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior dessas crianças com a leitura e a escrita. Para afirmar essa posição, Solé (1998) defende que:

A importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas da tarefa de leitura (olhando as gravuras, relacionando-as com o que se lê, formulando e respondendo perguntas etc.). Assim constrói-se paulatinamente a idéia de

que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler. (p.54)

Com relação às propostas de leitura desenvolvidas na escola, encontramos, em muitos textos de memórias, os relatos de desconforto e medo; em que os alunos e o docente colaborador destacaram que muito sofreram em ter que participar de momentos de leitura em voz alta para a avaliação do professor e dos outros colegas da sala. Nos trechos abaixo, percebemos, claramente, esses sentimentos:

Estudante 05: [...] me recordo quando comecei a aprender a ler, em casa mesmo, das dificuldades que eu tinha de aprender a primeira letra, a soletrar e parece ser tão difícil e ao mesmo tempo tão fácil, e mas tarde quando fui pra escola, parece tive mas dificuldades, porque diante de uma professora, a gente fica apreensiva, com vergonha, porque tem uns coleguinhas que sabem mas, outros sabem menos, e eu era um desses que sabiam menos [...] aí vem as dificuldades de aprender e aquele sentimento de culpa por não conseguir aprender e acompanhar os outros colegas.

Professor: Como eu disse, as aulas de leitura eram sempre de treino para ler sem erros e com rapidez e como eu tinha algumas dificuldades, não me sentia a vontade para participar

Fica evidente que, para os pais e professores desses sujeitos, a boa leitura consistia em ler com a entonação adequada à pontuação e em voz alta, ou seja, o aluno seria considerado bom leitor se desenvolvesse tais habilidades. Desse modo, muitos alunos expressam que ser bom leitor é ler em voz alta, sem gaguejar e fazendo a pontuação adequada.

Sobre as dificuldades vividas pelos sujeitos no processo de aprendizagem da leitura, notamos que para alguns isso causou muita dor e sofrimento, pois os pais e até os professores usavam até de abuso de autoridade para obrigar os filhos/alunos a lerem “direito”.

Estudante 11: Quando tinha leitura para casa eu odiava, minha mãe sempre gritava comigo e me chamava de burra, eu chorava muito e era ruim mais eu tinha que ler direito se não ela me colocava de castigo até que eu aprende.

Estudante18: Eu tive uma professora que era muito groceira, ela pedia para agente ler em voz alta, mas se errássemos ela corrigia na hora e mandava prestar atenção, sem falar que as vezes ficava passeando pela sala e dava um peteleco na cabeça de quem estava lendo para corrigir o erro.

Professor: Nos primeiros anos, a minha professora era a minha mãe e eu lavava muito cascudo quando errava alguma palavra, sem falar que os outros alunos não aceitavam o fato do filho da professora não saber ler e isso para mim ainda era pior, eu precisava saber ler e ler bem, com toda a

entonação e respeitando a pontuação, mas eu não conseguia e era péssimo.

É relevante frisar que, em apenas duas das produções, houve referência à leitura realizada em casa, com a família. De acordo com Solé (1998, p.63):

Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, referimos prioritariamente à existência de materiais e livros adequados. Em minha opinião, a riqueza de recursos sempre deve ser bem recebida, porém me parece que o que mais motiva as crianças a ler e a escrever é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas.

Esse exemplo de leitor não se restringe apenas aos pais e outros familiares; o próprio professor sempre deve apresentar-se como modelo para que os seus alunos observem e percebam detalhes importantes como a entonação, as pausas, e as estratégias que ele usa para melhor explorar e compreender o texto. Para isso, é importante parar em alguns momentos para refletir sobre o que leu, fazer releitura de trechos, tentar fazer ligação entre o conteúdo do texto e o seu conhecimento prévio; enfim, mostrar que a atividade de ler é algo agradável e fundamental para ampliar o conhecimento.

Ao discorrer sobre as suas formas de ler e os suportes preferidos, observamos que alguns alunos disseram gostar de ler livros impressos, um fato muito intrigante, pois o professor colaborador nos confessou que não consegue ter muito êxito no projeto de leitura que ele desenvolve porque a maioria dos alunos leva os livros para casa e não os leem. Outro ponto de destaque é que a biblioteca da escola não funciona e o empréstimo de livros está impossibilitado. Mesmo assim, encontramos declarações como:

Estudante 20: Geralmente, eu gosto de ler livros. O contato com o livro e a facilidade de me fazer viajar pelas histórias é o melhor. Meus livros preferidos são os de Romance.

Estudante 13: Desde Sempre os livros tiveram Grande Envolvimento Em questão a minha vida. Criada por família Evangelica a Bíblia, foi o primeiro livro em que tive contato, as várias histórias que a compõe me fizeram abrir os olhos para outras histórias com temas completamente diferentes. Dessa forma me fazendo virar literalmente uma apaixonada por livros. ler é uma das coisas que mais gosto, ler é uma das minhas paixões.

Minha mini-coleção, no momento possuo apenas 14, e a tendência é só aumentar cada vez mais como o passar dos dias, e no futuro, dessa forma, reservar um lugar especificamente para eles, pois de alguma forma todos causam grande efeito na minha vida.

Estudante 02: Cada obra que eu leio é uma satisfação enorme que tenho eu leio por que amo. Meus livros preferidos tenho vários: Coleção Coração de tinta, Dom casmurro, o Desafio, a cidade do sol, A coleção divergente mais desses livros todos o que eu mais gosto é Harry Potter, nela conheci várias coisas que não conhecia e sempre me emociono com cada detalhe do livro, pois tudo que acontece de certa forma acontece comigo.

Apesar de alguns terem mencionado o prazer pela leitura do livro impresso, a maioria dos estudantes e também o professor das turmas, deixaram bem claro a preferência pela leitura por meio das mídias digitais, sendo essa justificada pelo dinamismo e expansão. Vejamos:

Professor: Eu não tenho muito tempo de ler livros, então sempre que possível leio, no celular, artigos e notícias na internet para me manter informado.

Estudante 12: Minha forma preferida de ler é pela internet porque pela internet você pode ler o que você quiser e também pode saber de várias coisas que não sabe e também você pode compartilhar essa leitura com todo mundo.

Estudante 07: E hoje não gosto tanto de ler, não tenho a mesma vontade, como tinha antes, o meu suporte que eu mais gosto hoje em dia é a internet é aonde tenho mais contato com histórias, não gosto de ler histórias em livros, não tenho muita paciência.

Estudante 10: Não sou muito de ler fábula, poemas etc gosto de romance, aventura e suspense, gosto mais de ler no celular, acho mais interessante e acho que posso aprender mais, sempre baixando livros em Pdf, no celular tenho mais facilidade na leitura e na aprendizagem, pois a dificuldade é bem menor e posso ler e aprender ao mesmo tempo.

Estudante 18: [...] eu prefiro ler na internet a ler livros. Minha dificuldade é de ler livros com muitas paginas por quê depois de um tempo Fico enjoado, eu não tenho sentimentos na leitura, se eu tiver são poucos.

No que se refere às recordações de práticas de leitura na escola, praticamente, todos os alunos citaram momentos marcantes nas séries iniciais, quando ainda estavam aprendendo a decifrar o código. Destacaram algumas professoras pela paciência e criatividade e, em muitos textos, aparece a roda de leitura de livros, seguida de comentários, o famoso “diga o que você entendeu da história”, como uma prática exitosa e que deixou saudade. Também vale ressaltar que, em quase todas as produções, os alunos disseram gostar de ler no Ensino Fundamental I e que, agora, não gostam mais, inclusive apenas um dos alunos citou o projeto de leitura desenvolvido pelo professor como uma prática incentivadora no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Os demais alunos só fizeram referência ao atual ensino, de forma negativa, relatando as atividades de leitura em

voz alta, seguida da compreensão escrita dos textos presentes no livro didático. Acreditamos que, talvez, a não ligação dos textos trabalhados na sala de aula com a realidade vivenciada por esses estudantes seja um dos motivos da falta de estímulo dos mesmos para as aulas de leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012):

As práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa devem estar voltadas, principalmente para o próprio aprendizado da leitura, mas esse objetivo central não deve torná-las artificiais. As práticas escolares devem aproximar-se, o mais possível, das práticas sociais, de modo a tornar a leitura uma atividade significativa. Os estudantes devem estar em contato com bons textos, textos reais, completos e situados. Da mesma forma, as práticas de produção escrita e oral devem buscar envolver os estudantes em situações reais de comunicação. (p.22)

Em linhas gerais, os textos de memórias deixam claro que as experiências de trabalho com a leitura na escola não foram para os nossos sujeitos muito agradáveis nem tampouco marcantes, porque os textos escolhidos por eles, para serem lidos fora do contexto escolar e sem as propostas de avaliação, foram os mais citados como leitura prazerosa e significativa.

Compreendemos que a falta de acompanhamento da família e a metodologia de ensino utilizada pelos professores, ao longo do percurso escolar desses sujeitos, foram fatores que comprometeram negativamente para a formação leitora dos mesmos. Com isso, entendemos que o não cumprimento adequado dos papéis da família e da escola contribuíram para o fato de a maioria dos alunos expressarem não ter paciência e apreço por leituras que exijam deles uma maior atenção, sejam elas para fins avaliativos ou não.

4.3 A observação das aulas

Durante três semanas, foram realizadas as observações das aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 8º ano A e B do Ensino Fundamental, o que consistiu num total de 16 aulas em cada turma.

No primeiro dia de observação, o professor deixou claro que seria desenvolvida a mesma proposta de trabalho com a leitura e compreensão de textos nas duas turmas. Os textos que seriam estudados encontram-se presentes no livro

didático de Língua Portuguesa, “Português Linguagens”, 8º ano, da editora Saraiva, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A proposta foi estudar a leitura dos dois primeiros textos da unidade 3, que apresenta gêneros diferentes, abordando o mesmo tema “O consumismo”, sendo eles: um cartum e uma crônica.

Ao ministrar a aula na turma do 8º ano A, o professor, antes de expor para os alunos a atividade a ser trabalhada com o livro didático, achou conveniente fazer a motivação para a leitura, o que é, segundo Solé (1998), uma importante estratégia para despertar o interesse dos alunos. Foi então que ele fez questionamentos sobre quem gosta de comprar e quais são os produtos mais consumidos pelos alunos. Com as respostas o docente produziu uma lista no quadro e passou a analisar, juntamente com os estudantes, a utilidade e necessidade de cada produto citado. Esse momento de interação foi bastante proveitoso, visto que possibilitou uma discussão sobre gastos desnecessários, itens prioritários, marcas, dentre outros pontos.

O primeiro texto analisado foi um cartum de Quino. Inicialmente, os alunos não estavam compreendendo o texto e questionaram o que era para ser lido, evidenciando a dificuldade ao se depararem com gêneros que apresentam tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Diante das muitas indagações, o professor pediu que eles olhassem as perguntas que acompanhavam o texto e vissem o quanto eram simples e fáceis de responder. Chamou a nossa atenção o fato de o docente não explorar a leitura da imagem, a linguagem do texto, a ironia, dentre outras coisas, descartando a possibilidade de realizar a formulação de hipóteses, que é uma excelente estratégia para ajudar a construir a compreensão, visto que, de acordo com Kleiman (1992):

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (p.56)

Ao analisarmos as quatro questões que acompanhavam o texto, percebemos que as três primeiras conduziam à compreensão; no entanto, a última delas, que abordava o objetivo do cartum de provocar humor e fazer uma crítica foi a que a

maioria dos estudantes não conseguiu responder, recorrendo à ajuda do professor. Depois do momento individual de responder às perguntas, partiram para a correção coletiva em voz alta, e como todos haviam realizado a atividade, estavam empolgados para participar desse momento.

Na turma do 8º ano B, os alunos não ficavam com os livros porque a escola não tinha exemplar suficiente, devendo, assim, compartilhar com outra turma. A condução da aula foi a mesma; porém, os alunos desta turma mostraram-se mais dispersos e poucos participaram do momento de motivação. É importante dizer que todos os alunos copiaram as perguntas em seus cadernos, pois, não tendo os livros à disposição, essa é a maneira que encontraram para entender, posteriormente, de que se tratava a atividade e por esse motivo, chegou o final da aula e essa turma não conseguiu fazer a correção coletiva.

No dia seguinte, as duas primeiras aulas foram na turma B, dando continuidade à atividade de compreensão do cartum. Neste momento, os alunos estavam muito atentos ao livro e não perguntavam nada, enquanto o docente estava sentado em sua cadeira, aguardando que eles terminassem a atividade. Em seguida, realizaram a correção coletiva, de maneira rápida e sem muito explorar as respostas; afinal, tinham que começar a leitura do segundo texto que, de acordo com o professor, era o trabalho proposto para o dia. Como resultado da observação, pudemos constatar que, na interação entre o docente e os alunos, foi visível a realização da atividade mecânica de resolução de questões, sem reflexão sobre as respostas.

O segundo texto estudado foi a crônica “Olhar de anúncio” de Carlos Drummond de Andrade. Ao partir para a leitura, o docente solicitou que, de forma espontânea, alguns alunos demonstrassem o desejo de ler o texto e conseguiu três voluntárias que realizaram a atividade de leitura oral de forma bem sucedida. É interessante mencionar que, neste momento, um dos estudantes gritou: “sempre as mesmas amostradas!”. Para nós, esse grito soou como uma tentativa de chamar a atenção do professor para introduzir outros alunos neste tipo de tarefa.

Depois da leitura, o professor questionou sobre o que entenderam do texto e todos disseram que não haviam entendido nada, que era um texto louco e sem lógica. Foi assim que o docente decidiu ele mesmo realizar uma segunda leitura, com o objetivo de facilitar a compreensão, mas os alunos continuaram sem entender. Nesse momento, o professor explicou que, em linhas gerais, no texto, o

autor procura mostrar aos seus leitores o quanto os anúncios podem ser atraentes e nos fazer comprar produtos dos quais não temos necessidade, utilizando para isso, diversos recursos, como, por exemplo, a imagem de mulheres bonitas.

Percebemos que a compreensão não foi construída pelos alunos, já que esses nem sequer foram convidados para refletir sobre a leitura. Com a atitude do docente, a construção conjunta da compreensão do texto não ocorreu, sendo negada aos alunos a oportunidade de tentar construí-la. Na visão de Kleiman (1992):

A prática da sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (p. 24).

Infelizmente, sabemos que esse tipo de atitude é bem frequente na escola, em que a posição do professor, como mediador no processo de ensino-aprendizagem, em muitos casos, não é assumida de forma eficiente, seja porque o docente não tem conhecimento das estratégias que pode utilizar para conduzir a aprendizagem ou pelo fato de esse profissional, realmente, querer continuar adotando a postura de detentor do saber absoluto, entendendo que os alunos têm a função apenas de ouvir e seguir a sua versão sobre os pontos trabalhados. No caso do nosso professor colaborador, não percebemos nele essa postura autoritária, o que nos leva a crer que lhe falta o conhecimento de novas formas para conduzir a sua prática.

Depois da exposição da versão do entendimento do professor, os estudantes passaram a copiar em seus cadernos as perguntas propostas no livro e, assim, concluíram essas duas aulas observadas.

Dando continuidade às observações, partimos para a turma do 8º A. Desta vez, o professor colaborador, antes de começar a leitura do texto, escreveu o título no quadro e estimulou os alunos a levantarem hipóteses sobre o que o texto poderia

abordar. Percebemos que, nesta turma, o docente parece sentir mais estímulo para desenvolver a sua proposta de trabalho, pois os alunos mostram-se mais atentos e a aula flui de forma interessante.

A primeira leitura da crônica de Carlos Drummond foi realizada de forma coletiva em voz alta. Notamos que muitos alunos quiseram ler e participar ativamente do momento em que o professor buscava saber se compreenderam o texto.

Os alunos pediram para que o professor relesse o texto porque sentiram dificuldades para entender a intenção do autor; no entanto, não deixaram de apresentar suas hipóteses e responderam às questões da atividade sobre a compreensão. Nessa oportunidade, pudemos notar que os discentes estabeleciam estratégias para responder a tais questões, como: buscar no texto a resposta possível, seguir a ordem das perguntas para localizar repostas e observar o título.

Porém, os estudantes tentavam encontrar as respostas prontas, evidenciando a ocorrência da realização de uma leitura superficial, aquela em que o leitor consegue apenas perceber as informações explícitas presentes no texto. Sabemos que isso é importante, mas por estarem no 8º ano, o ideal seria que eles já conseguissem realizar inferências.

Outro ponto que merece ser mencionado é a falta de exploração, por parte do docente, das características do gênero textual estudado. Na nossa concepção, a análise dos elementos presentes na narrativa, bem como a compreensão de que o texto retrata uma situação do cotidiano, promovendo uma reflexão sobre a realidade, seriam extremamente significativos para a construção do entendimento dos alunos.

A seção que estava sendo trabalhada, “Compreensão e interpretação”, é composta por cinco questões abertas que exigem do leitor a localização de informações no texto, a ativação de seus conhecimentos de mundo e a produção de inferências, pois algumas das perguntas foram desenvolvidas justamente em cima de pistas deixadas pelo autor; enfim, ao contrário do primeiro texto trabalhado (o cartum), este necessitava de um nível de leitura bem mais elevado e, talvez por isso, os alunos das duas turmas apresentaram inúmeras dificuldades, solicitando, repetidas vezes, o auxílio do professor.

Nas duas primeiras aulas da semana seguinte, os alunos continuaram a responder às questões sobre o texto. No 8º ano B, muitos deles ainda copiavam as perguntas e, com a autorização de alguns dos estudantes, notamos que estavam

presentes, em seus cadernos, inúmeras atividades com apenas as perguntas escritas, fato justificado pelo motivo de não ter dado tempo para responder a essas. Acreditamos que o professor poderia realizar esse tipo de atividade de outra forma, talvez solicitando apenas as respostas ou discutindo as perguntas oralmente; enfim, utilizar um outro direcionamento para que as aulas de leitura fizesse algum sentido para os alunos, pois o exercício cansativo, desmotivador e sem significado lógico de transcrição pelo qual esses estudantes vêm passando mostra que as aulas de estudo do texto não acontecem. Sobre essa prática, Kleiman (1995) afirma que:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (p. 16).

A correção dessa longa atividade é feita individualmente e com a atribuição de dois pontos para quem conseguisse responder corretamente a todas as questões. A maioria dos alunos da turma A conseguiu concluir a atividade, enquanto que apenas seis alunos da turma B levaram o caderno até o docente para ser corrigido, isso depois de cinco aulas destinadas à realização dessa atividade.

No dia seguinte, o trabalho com a crônica teve sequência, dessa vez com a exploração do tópico “A linguagem do texto”, em que os autores propuseram a análise do emprego de uma palavra, de uma forma verbal e de um pronome oblíquo presentes no texto. O professor respondeu a essa seção de forma oral e, diante das dificuldades dos alunos, ele escreveu as respostas no quadro. Em seguida, solicitou que iniciassem a seção “Cruzando linguagens” e, assim, começou novamente o exercício massacrante de transcrição das perguntas para o caderno, dessa vez nas duas turmas.

Observando os sujeitos, procuramos entender o motivo da aceitação de tal método. No que tange ao professor, lembramo-nos das suas declarações a respeito do seu processo de aprendizagem e percebemos que ele repete a forma através da qual aprendeu, mesmo tendo criticado esse método tradicional. Quanto aos alunos, os dois instrumentos aplicados anteriormente (o questionário e o texto de memórias) atestaram que eles compreendem a leitura como um processo de decifração de sinais e, por isso, participam desse processo de forma passiva. Nesse sentido, as

atividades de leitura, realizadas na prática docente, contribuem muito para essa passividade, pois, além de sempre ter por objetivo a avaliação, coloca o professor como o detentor da saberia. Isso faz com que os estudantes sigam os comandos do mestre, sem maiores questionamentos, se quiserem conseguir os pontos necessários à promoção para o ano seguinte

As aulas dessa segunda semana de observação podem ser resumidas em copiar e responder um exercício enorme que pouco se refletiu sobre ele, visto que o tempo não possibilitou aos alunos compreender o que estavam fazendo.

Diante do que foi exposto, percebemos a urgente necessidade de utilizar situações pedagógicas capazes de proporcionar aos estudantes experiências significativas, que despertem neles a curiosidade e o desejo pela leitura. Entendemos que, por meio do modelo de aula que foi observado, o papel da escola de promover o acesso dos alunos ao universo da leitura para dar-lhes condições de exercitar de forma plena a sua cidadania, possivelmente não conseguirá ser cumprido. De acordo com Pérez e Garcia (2001):

[...] a leitura como instrumento útil de interpretação cultural favorece a apropriação da experiência e do conhecimento humano em um processo dialógico, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, concepções de mundo, [...] Mas essa leitura reflexiva só é adquirida com experiências de leitura significativa, aquela que satisfaz necessidades reais e insere-se em uma prática social. (p.49)

É notável que a proposta de trabalho desenvolvida, principalmente no 8º ano B, não está garantindo a aprendizagem de capacidades de leitura, que são fundamentais para a formação de leitores competentes, visto que o professor limita-se a fazer a leitura do texto, seguida de poucas discussões sobre a temática abordada, solicitando, como avaliação, as respostas para as perguntas presentes no livro didático.

Passados quinze dias, retornamos à escola, desta vez, para acompanhar o projeto de leitura (citado na análise dos questionários) que o docente colaborador desenvolvia nas turmas analisadas. A intenção era verificar se havia alguma diferença entre a prática do docente na rotina da sala de aula e no desenvolvimento do projeto de leitura.

No primeiro dia, os alunos foram convidados para irem até o pátio externo da escola, onde encontraram um espaço arrumado com algumas cadeiras e almofadas,

uma mesa com vários livros paradidáticos e literários e um cartaz com a descrição: “Bem-vindo ao banquete de leitura”.

Foto 2: Mesa do “Banquete de leitura”



Fonte: Fotografia do autor.

A organização do ambiente despertou nos alunos o interesse em participarem da proposta e todos aceitaram escolher um livro e realizar a leitura silenciosa da obra escolhida. O clima era de empolgação e felicidade; tanto os alunos, quanto o professor estavam motivados para a tarefa.

De acordo com Rildo Cosson (2014):

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (p.54)

No outro dia, a leitura dos livros escolhidos pelos estudantes teve continuidade; porém, desta vez, na própria sala de aula de cada turma. Notamos que alguns alunos estavam dispersos, outros fingindo ler, mas muitos deles estavam envolvidos na leitura. Isso nos possibilitou perceber que a saída da rotina, a utilização de uma outra estratégia para trabalhar a leitura e, principalmente, a liberdade dada aos alunos para a escolha dos textos demonstram a necessidade de vivenciar propostas com gêneros textuais e estratégias de exploração diversificadas a fim de que a atividade se torne interessante e significativa para os alunos, convidando-os a participarem de forma ativa da construção do entendimento do texto.

Nesse contexto, o bom desempenho do papel do professor é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficiente. De acordo com Solé (1998):

Parece-me fundamental a idéia de que o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele. Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (Solé, p. 76)

Como proposta de avaliação para essa atividade de leitura, o professor sugeriu que os alunos terminassem a leitura em casa. Nas aulas seguintes os estudantes produziram um texto de opinião sobre a obra e, segundo o docente, essas produções seriam lidas na sala de aula e, posteriormente, afixadas no mural da escola com o intuito de servir de estímulo para outros alunos lerem os livros escolhidos.

Acompanhamos a roda de leitura dos textos de opinião e reconhecemos que foi uma excelente estratégia, visto que envolveu a leitura, a oralidade, a análise linguística e a escrita. Infelizmente a participação nas socializações dos textos produzidos não foi como o esperado, alguns estudantes não quiseram ler seus textos e outros não realizaram a produção.

Diante da análise dos dados, reconhecemos que os alunos observados apresentam muitas dificuldades nas propostas referentes ao estudo de textos; porém, acreditamos que a maioria desses problemas poderia ser, pelo menos, minimizados por meio da aplicação de uma prática pedagógica mais direcionada. Durante a observação das aulas, sentimos a necessidade da definição de objetivos para as atividades e da falta de exploração de inúmeras capacidades de compreensão, apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Tal experiência nos serviu como fonte inspiradora para a produção de uma proposta de intervenção didática com vistas a atender às necessidades das turmas analisadas no que diz respeito ao estudo de textos. Essa proposta é resultante, também, de muitas leituras, de reflexões e do não conformismo diante da atual situação do ensino em nosso país. Desse modo, no capítulo seguinte, encontra-se a

exposição da nossa proposta, contendo procedimentos de ensino que favoreçam a aprendizagem, especificamente, da leitura.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: oficinas de leitura

Considerando as perspectivas teóricas que nortearam esta pesquisa, reconhecemos, em primeiro lugar, que o trabalho com textos diversificados é uma excelente oportunidade de ensinar a Língua Portuguesa em seus mais diversos usos do cotidiano. Em segundo lugar, porém com a mesma importância, acreditamos que o uso de diferentes estratégias de leitura pode contribuir para a formação de leitores competentes e para o desenvolvimento da autonomia e da visão crítica dos mesmos.

Então, diante da necessidade de transpor, didaticamente, a teoria aprofundada neste trabalho, para a prática docente, optamos por elaborar, como proposta de intervenção, “oficinas de leitura”, por considerarmos que essas são formas de construir conhecimentos, com ênfase na ação e que, guiadas por um embasamento teórico, podem nos oferecer as condições necessárias para o alcance de mudanças positivas. De acordo com Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), a oficina é “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Nessa perspectiva, as quatro propostas de oficinas, que serão apresentadas a seguir, formam um material de apoio didático para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa das turmas de 8º ano da Escola Estadual NM 11, localizada na zona rural de Petrolina – PE; porém, esse direcionamento não impede que tais oficinas sejam adaptadas para outras turmas e outras escolas.

O objetivo geral da nossa proposta é auxiliar a prática docente, no que se refere ao ensino de leitura, a partir do uso de gêneros variados e de estratégias diversificadas que contribuam para a construção da compreensão dos textos.

Vale ressaltar que a elaboração das atividades tem como referência, principalmente, as ideias de Solé (1998), no que diz respeito ao uso de diferentes estratégias para melhor explorar os textos antes, durante e depois da leitura. Além disso, todos os textos escolhidos possuem alguma relação com a realidade dos discentes, procurando valorizar o seu contexto social e cultural e viabilizar uma utilidade prática para o conhecimento adquirido a partir das leituras realizadas, ou seja, um trabalho de leitura que prioriza as práticas de letramento defendidas por Kleiman (1995).

Nossa intenção é vivenciar as propostas de oficinas com todos os professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual NM 11, durante o tempo destinado à Formação Continuada desses docentes (encontros organizados pela coordenação pedagógica, na própria escola, para realização de estudos). Cada oficina terá duração de até 4 (quatro) horas e será realizada apenas uma por mês, pois desejamos que os professores apliquem uma proposta antes de conhecer a seguinte.

No que diz respeito à organização das oficinas, todas possuem um título e são iniciadas com uma apresentação, que explica a escolha da temática e dos gêneros selecionados. Também são expostos o tempo estimado de duração, o material necessário, os objetivos específicos e as sugestões/procedimentos (divididos em momentos) que indicam estratégias para o trabalho com os textos.

Esses momentos contemplam estratégias pensadas a partir da teoria estudada para a realização desta pesquisa, principalmente, nas contribuições dadas pelos estudos de Solé (1998) e de Ângela Kleiman (1995). Algumas das estratégias utilizadas foram: a motivação para a leitura, as leituras do texto (silenciosas, em voz alta e/ou fragmentada), a formulação de hipóteses, a exploração de conhecimentos

prévios dos alunos, a análise de elementos do texto, a identificação da ideia principal, dentre outras.

Após os momentos descritos acima, encontra-se o tópico “Ampliação da Oficina”, onde estão presentes sugestões de outras leituras relacionadas às temáticas estudadas, de visitas a lugares com a intenção de agregar mais conhecimentos aos alunos e, ainda, propostas de produções escritas a partir das leituras que foram trabalhadas. É relevante dizer que, apesar de o nosso foco de estudo ser a leitura, entendemos que esse eixo jamais pode ser trabalhado desvinculado dos demais (oralidade, análise linguística e escrita), visto que essa integração contribui muito para o alcance da aprendizagem significativa.

A avaliação das oficinas será realizada mediante a observação do interesse e da participação do público-alvo nas atividades propostas. Na participação serão consideradas a pontualidade, o envolvimento, a elaboração de perguntas e comentários sobre os textos lidos, a realização das atividades escritas, a postura dialógica e, principalmente a percepção do cumprimento dos objetivos traçados para cada oficina.

Seguimos com a apresentação das nossas sugestões para as oficinas.

OFICINA 1

“Quem conta um conto, aumenta um ponto”

Apresentação

Caro professor, vejamos os textos a serem trabalhados em sala de aula como uma janela com cortina, em que não devemos olhar apenas para a cortina, mas proporcionar ao aluno perceber que, após ela, muito se tem a contemplar. Para isso, cabe a você enriquecer-se de conhecimentos para oferecer aos seus alunos condições de ampliarem seus olhares.

A proposta que será exposta a seguir pretende descortinar o conto “A foto reveladora”, narrado por uma idosa de 72 anos, que relata uma história ouvida do pai, há muitos anos. O texto oral foi coletado com o auxílio do gravador de voz de

um aparelho celular para, depois, ser registrado de forma escrita. Fique atento a cada sugestão dada e sinta-se à vontade para adaptá-las ou modificá-las na tentativa de atingir seus objetivos para a turma.

Bom trabalho!!!

Gênero proposto: conto popular

Tempo estimado de duração da oficina: 3 horas

Material necessário:

- ✓ Projetor de imagem;
- ✓ Pen drive
- ✓ Cópias do texto e da atividade;
- ✓ Aparelho celular (dos alunos);

Objetivos específicos:

- ✓ Realizar as leituras com motivação e empenho;
- ✓ Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, levantamento de hipóteses, inferências a partir de pistas do autor, etc;
- ✓ Reconhecer, no texto, marcas típicas da oralidade;
- ✓ Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor do texto;
- ✓ Discutir temas propostos pelo texto e desenvolver habilidades de expressão e argumentação orais.

Sugestões/Procedimentos:

1º MOMENTO: Motivação para a leitura

- Pergunte aos alunos se eles gostam de escutar histórias de pessoas mais velhas (avós, pais, amigos). Questione como e onde acontecem esses momentos de contação de histórias e peça que algum aluno compartilhe alguma experiência.
- Explique que estas narrações pertencem ao gênero conto, na vertente popular, sem autoria e que são memórias das comunidades.
- Convide os alunos a conhecerem uma dessas histórias e escreva no quadro o título do conto.
- Incite os estudantes a formularem hipóteses para o texto com base no título “A foto reveladora”. Faça perguntas como: De que será que trata essa história? Como será que uma foto revela algo?

- Também é interessante trabalhar, antes da leitura do conto, apenas a imagem (a foto em questão), para que os alunos, a partir dela, formulem hipóteses mais definidas sobre o texto que será lido. Essas previsões podem ser registradas no quadro. Vejamos a foto:

Foto 3: Imagem das personagens do conto



Fonte: Arquivo pessoal da contadora do conto.

2º MOMENTO: As leituras do texto

Possivelmente, os alunos a essa altura deverão estar curiosos para conhecer a história da foto que eles analisaram e a atividade de leitura terá como objetivo desvendar o mistério criado a partir da imagem.

- Entregue uma cópia do texto a cada aluno e solicite que façam a leitura silenciosa para que possam comprovar ou não suas previsões.

A FOTO REVELADORA

Tinha um casal que morava numa fazenda e plantava café.

O marido matou a esposa, enterrou debaixo do fogão e foi morar com a amante. Mas, pra Deus nada é difícil e ele foi descoberto.

Ele disse que a esposa tinha ido embora com outro homem e tinha deixado ele. Aí foi viver com a outra, mas foi descoberto porque um dia ele foi tirar uma foto com

a amante e apareceu uma mancha na frente da foto, na frente do corpo deles.

Então, o fotógrafo demorou muito, não batia, espiava o que era, mas não sabia o que tinha acontecido. Então, ele resolveu bater a foto. Quando bateu a foto era o corpo da esposa que ele tinha matado. Ela estava grávida, ficou o rosto da criança e da mulher, quando ele revelou a foto, que viu, aí então, a história foi descoberta, porque ele viu aquele exemplo todo.

O fotógrafo foi na delegacia, mostrou ao delegado, aí então foi preso o casal, porque pra Deus nada é difícil. Ele fez uma injustiça, levantou um falso, mas Deus quis que fosse descoberto.

Contadora: Maria do Socorro Nunes de Barros (72 anos)

Local: São José do Belmonte-PE

Coletado por: Adriana Nunes de Barros

Transcrito por: Leila Kaline Silva de Souza

- Realize uma segunda leitura, desta vez, em voz alta e feita por você, professor, reforçando para os alunos que a cada releitura de um mesmo texto, sempre percebemos algo novo; por isso, é tão importante fazer quantas leituras forem necessárias para ajudar a construir a compreensão.

3º MOMENTO: Conversando sobre o texto

Este é o momento em que, de acordo com Kleiman (1995), o leitor mais inexperiente constrói a compreensão do texto. Durante esta conversa entre professor e alunos sobre o texto, muitos pontos, que não foram percebidos, são revelados; desse modo, um sujeito ajuda o outro a enxergar o texto com um novo olhar para, assim, construírem, juntos, a compreensão.

- Comece essa conversa, confrontando as hipóteses formuladas pelos alunos e escritas previamente no quadro.
- Questione aspectos relativos às impressões individuais, como:
 - Você acha que esta história é fictícia ou real? Por quê?
 - Que temática é abordada no texto?
 - Quais pontos merecem destaque na história narrada?

(Professor, você pode acrescentar outras indagações se achar necessário).

4º MOMENTO: Estudo coletivo da narrativa

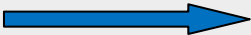
Como se trata de um gênero narrativo, sugerimos a realização de uma atividade que explore os elementos desse tipo de texto.

- Organize os alunos em grupos de quatro pessoas e entregue a cada grupo a seguinte atividade:

Análise do conto “A foto reveladora”

Após as leituras realizadas, discutam e respondam os pontos abaixo:

- Qual é o assunto abordado no texto?
- Qual é a ideia principal que o autor pretende expor com relação ao tema do texto?
 - No texto existem palavras e/ou expressões desconhecidas ou desusadas por vocês?
 - Quem é o narrador? Ele faz parte da história?
 - Em que tempo ocorreram os fatos? Como podemos comprovar isso?
 - Em que local se passa a narrativa? O que nos leva a obter essa informação?
- Com base no texto, aponte características para as personagens:

Personagens  **Características:**

1- o marido:

2- a esposa:

3- a amante:

4- o fotógrafo:

5- o delegado:

- No início do texto, o desfecho da narrativa é revelado. Esse fato interfere na continuação da leitura?
 - Observe a sequência de acontecimentos da história e escolha um dos alunos do grupo para recontar de forma oral a narrativa. Para registrar esta nova versão do texto, gravem-na utilizando um aparelho celular.

- Os alunos podem também produzir o resumo de forma escrita e, sem alterar o sentido, introduzir informações inferidas a partir de pistas percebidas no texto original e/ou de seus conhecimentos prévios sobre o caso narrado.



Atenção!!!

Quando contamos para alguém algo que ouvimos ou lemos, estamos produzindo resumos e tendo em vista que, para resumir um texto, temos antes que compreendê-lo, concordamos com Solé (1998) e defendemos que o resumo é uma excelente estratégia para a elaboração e organização do conhecimento.

- Encerre este momento com uma roda de conversa sobre as respostas dadas.

5º MOMENTO: Uma análise mais profunda do texto

A nossa intenção é que o professor, a cada momento, amplie mais o horizonte de seus alunos, levando-os a entenderem que a análise de um texto requer mais de um olhar. Diante disso, destacaremos, abaixo, alguns pontos que podem ser explorados no conto “A foto reveladora”:

- ✓ **Marcas da oralidade no texto** (aí, repetição de expressões “não batia, não batia”);
- ✓ **Varição linguística** (palavras como: espiava, tirar uma fotografia, bater a foto);
- ✓ **Religiosidade** (a contadora menciona, várias vezes, o nome de Deus);
- ✓ **A inferência** (os motivos que levam o fotógrafo a querer desvendar o crime, a ação realizada pelo delegado antes de prender o casal);

- ✓ **A organização da sequência dos fatos narrados** (a narradora antecipa o desfecho e utiliza elementos típicos da linguagem oral para fazer a coesão textual);
- ✓ **Os verbos do texto** (o uso predominante de verbos e locuções verbais nos pretéritos perfeito e imperfeito possibilitam o trabalho desses tempos verbais, que fazem parte da proposta curricular da turma);
- ✓ **Os pronomes do texto** (a pronominalização anafórica e/ou catafórica).



Interessante!!!



O tema, que conduziu o texto “A foto reveladora”, foi a TRAIÇÃO, ato que desorganiza a vida e a cabeça dos envolvidos a ponto de tomar coragem para fazer coisas terríveis como mentir e até matar.

Ainda podem ser explorados, com base no texto lido, temas como a impunidade, a discriminação contra a mulher e a mentira. Sugerimos que, pelo menos, discutam sobre cada um deles.

Ampliação da oficina:

Sugestões de atividades

Outras leituras:

- ❖ Leve para a sala de aula *notícias* de crimes motivados pela traição e estabeleça comparações com o *conto* estudado no que diz respeito à forma estrutural, linguagem, função social do gênero, etc.

Produção:

- ❖ Peça aos alunos para gravar áudios ou vídeos com pessoas mais velhas (algum parente/ conhecido) narrando contos populares.
- ❖ Solicite que façam a transcrição para a escrita de cada conto coletado e que estes textos sejam reunidos, dando origem a um “*Livro de Contos da Comunidade*”. É importante frisar que, nas produções, devem constar os nomes do contador e do aluno que coletou e transcreveu o conto.
- ❖ Sugerimos que os alunos façam um evento de lançamento deste livro e convidem os contadores e toda a comunidade escolar para prestigiar o momento.

OFICINA 2***Amor: os encantos e desencantos do coração*****Apresentação**

Esta oficina foi pensada a partir da análise do questionário aplicado aos alunos das turmas estudadas na pesquisa que originou esta proposta. Em uma das perguntas, os estudantes foram questionados se as leituras realizadas na escola condiziam com os seus interesses (questão 5); muitos deles disseram que não e

expressaram o desejo de participar da escolha dos textos que são trazidos para a sala de aula.

Diante disso, decidimos trazer como primeiro texto para ser trabalhado, nesta proposta, uma letra de uma canção muito apreciada pelos alunos, por se tratar de um dos maiores sucessos do cantor de forró, Mano Walter, grande ídolo da maioria dos jovens da comunidade onde a Escola NM11 está localizada.

Além da música citada, também propomos o estudo de poemas e poesias que abordam a mesma temática: o amor.

Bom trabalho!!!!

Gêneros propostos: letra de canção e poemas/poesias.

Tempo estimado de duração da oficina: 4 horas

Material necessário:

- ✓ Projetor de imagem;
- ✓ Computador;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Pen drive;
- ✓ Cópias dos textos e da atividade do texto 1;
- ✓ Tarjetas com nomes de comidas e de datas comemorativas;
- ✓ Fitas coloridas.

Objetivos específicos:

- ✓ Realizar as leituras com motivação e empenho;
- ✓ Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- ✓ Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma;
- ✓ Analisar o efeito de sentido consequente do uso de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação, etc);
- ✓ Recitar poemas/poesias com entonação e emotividade.

Sugestões/Procedimentos:

Texto 1: Letra da canção “Não deixo não”

1º Momento: Motivação para a leitura

- Como os alunos já conhecem o texto que será trabalhado, sugerimos que inicie a aula com a apresentação, por meio de slides, de uma pequena biografia do cantor Mano Walter, intencionando mostrar a trajetória de sua carreira musical e alguns pontos interessantes da vida pessoal desse artista, que é tão admirado pelos estudantes.
- Explore detalhes da biografia do cantor, como o fato de o mesmo ter se formado em engenharia, o que nos permite inferir valores atribuídos à educação, pois o artista, mesmo estando em busca do sonho de ser cantor, não abandona a escola. Destaque, ainda, o papel fundamental da família para a vida pessoal e profissional do cantor e discuta sobre a relação entre a vida pessoal do artista e as letras das músicas que ele interpreta.
- Possibilite a descontração, pedindo que os alunos relembrem músicas do cantor escolhido.

2º Momento: As leituras do texto

- Entregue uma cópia da música “Não deixo não”, interpretada pelo cantor Mano Walter, para que os alunos cantem juntos.

Não Deixo Não

(Mano Walter)

Ela me fez comprar um carro
Logo eu, que amava o meu cavalo
Ela me fez vender meu gado
Pra morar num condomínio fechado
Me deu um tênis de presente
Falou que a botina não combina mais com a gente
Mas que menina indecente
Aí não aguentei, falei o que o coração sente

Vá pro inferno com seu amor

Deixar de ser peão, de ouvir modão, meu violão

Não deixo, não

Não deixo, não

Largar o meu chapéu pra usar gel, meu Deus do céu

Não deixo, não

Não deixo, não

Deixar de ser vaqueiro, ouvir forró e ouvir modão

Não deixo, não

Não deixo, não

Largar o meu chapéu pra usar gel, meu Deus do céu

Não deixo, não

Não tem amor que vale isso, não

Ela me fez vender meu gado

Pra morar num condomínio fechado

Me deu um tênis de presente

Falou que a botina não combina mais com a gente

Mas que menina indecente

Aí não aguentei, falei o que o coração sente

Vá pro inferno com seu amor

Deixar de ser peão, de ouvir modão, meu violão

Não deixo, não

Não deixo, não

Largar o meu chapéu pra usar gel, meu Deus do céu

Não deixo, não

Não deixo, não

Deixar de ser vaqueiro, ouvir forró e ouvir modão

Não deixo, não

Não deixo, não

Largar o meu chapéu pra usar gel, meu Deus do céu

Não deixo, não

Não tem amor que vale isso, não

Ela me fez comprar um carro

Logo eu, que amava o meu cavalo

(<https://www.lettras.mus.br>)

- Após uma provável “euforia” na primeira leitura, sugerimos que solicite uma segunda leitura individual e silenciosa para que sejam destacados pontos interessantes que podem ser discutidos.

3º Momento: Analisando o texto

Por se tratar de um gênero escrito em versos, é importante revisar com os alunos as noções de prosa e verso e chamar a atenção deles para a presença da rima no texto em estudo.

- Trabalhe a linguagem do texto (as palavras utilizadas, o campo semântico do qual elas fazem parte, os sentidos expressos, etc).
- Questione sobre o título da música, ou seja: Que ligação de sentido ele tem com a letra? O uso da negativa dupla é apenas a representação da maneira de falar do eu lírico?

Vamos recordar o conceito de eu lírico

O *Eu lírico, Sujeito Lírico ou Eu poético* é um conceito que designa a voz que se manifesta na poesia.

Criada pelo poeta, essa voz apresenta as reflexões, sentimentos, sensações e emoções de um sujeito fictício que discursa em primeira pessoa (Eu).

(<https://www.todamateria.com.br>)

- Entregue a atividade que segue para que seja respondida individualmente.

Estudo do texto

Após a leitura da letra da música “Não deixo não” do cantor Mano Walter, analise e responda as questões abaixo:

**1º) Nos versos: “*Ela me fez, comprar um carro*
 Logo eu que amava o meu cavalo”**

Podemos inferir que:

- a) Ele agora só iria sair de carro.
- b) Ele vendeu o cavalo para comprar o carro.
- c) Ela vendeu o cavado dele.
- d) Ele não gosta de carro.
- e) Ele amava o cavalo, mas decidiu comprar um carro.

2º) O verso “Logo eu que amava o meu cavalo” demonstra:

- a) a passividade do eu lírico diante de sua amada.
- b) a saudade que ele sentia do cavalo.
- c) o cuidado da amada pelo eu lírico.
- d) a raiva do eu lírico por sua ex.
- e) a tristeza de perder o melhor amigo.

3º) Que sentidos/imagens são projetadas por meio das palavras “tênis” e “botina” presentes na segunda estrofe do texto?

4º) Qual era o tipo de relação que o eu lírico mantinha com a mulher mencionada na música?

- a) eram amantes
- b) eram casados
- c) eram parentes
- d) eram namorados
- e) eram amigos

5º) De maneira geral, o texto aborda:

- a) o empoderamento feminino.
- b) as decepções de um relacionamento.
- c) o desligamento dos costumes, das raízes.
- d) a fragilidade das relações na atualidade.
- e) o grande amor de um homem por uma mulher.

6º) Considerando o contexto da música, você concorda com a mensagem expressa no verso “ Não tem amor que vale isso não”? Defenda a sua opinião por meio de argumentos.



As questões propostas acima demonstram que podem ser feitas atividades de perguntas e respostas sobre os textos estudados. Porém, essas, não devem se preocupar apenas com aspectos formais do texto ou com a identificação de informações objetivas e superficiais. As perguntas aqui sugeridas procuram trabalhar inferências, sentidos atribuídos às palavras e a visão crítica do aluno.

4º Momento: Um olhar minucioso sobre o texto

- Projete novamente o texto no quadro e analise-o junto com os alunos verso por verso, para que as questões propostas não sejam corrigidas, mas discutidas, estimulando os estudantes a defenderem as suas respostas.
- Chame a atenção deles para pontos como:
 - A mudança de papel do eu lírico que se apresenta primeiro como homem passivo e submisso, cedendo a todos os caprichos de sua amada, mesmo indo contra os seus próprios desejos. Depois, esse amor sofre uma quebra radical, marcada no verso: “*Vá pro inferno com seu amor*”. O que o teria levado a mudar de postura? O amor entre os dois era verdadeiro? Vale a pena fazer tudo por amor?
 - A mulher não recebe adjetivos positivos no texto, pois é tratada, inicialmente, pelo pronome “*Ela*” e com a evolução da história é caracterizada por “*indecente*”. Discuta o sentido dessa palavra no texto e questione com qual(is) sentido(s) os alunos costumam utilizá-la.
 - Explore também aspectos linguísticos como as formas verbais presentes no texto, as funções dos pronomes, as marcas da oralidade, a linguagem coloquial, etc.

Atenção, professor!!!



Após a análise detalhada do texto 1, agora é hora de conhecermos os outros textos, que darão sequência ao nosso estudo. Mas essa mudança não pode ser uma quebra do trabalho, por isso sugerimos que seja feita a realização de uma dinâmica, que interligue os momentos.

Sugestão de dinâmica:

Verificando afinidades...

- ✚ Convide os alunos para levantarem das cadeiras e fazerem um círculo no centro da sala de aula;
- ✚ Espalhe, no chão da sala, cinco tarjetas com nomes de comidas e peça que cada aluno dirija-se para a sua preferida. Observe as afinidades;
- ✚ Agora, troque as tarjetas por outras, contendo nomes de datas comemorativas do nosso país (Carnaval, São João, Páscoa, Natal, Dia dos Namorados). Desta vez, solicite que os alunos comentem, brevemente, as escolhas;
- ✚ Organize-os novamente em forma de um círculo e passe uma caixa com fitas coloridas (de cinco cores diferentes) para que cada aluno escolha a de sua preferência;
- ✚ Comunique aos alunos que cada cor representa um grupo, formado a partir das afinidades de seus membros. Os grupos deverão se reunir e aguardar os comandos do professor.

5º Momento: Praticando a aprendizagem

- Entregue a cada grupo a cópia de um texto, que deverá ser lido, discutido e analisado verso a verso, assim como foi feito com a música “Não deixo não”.



Professor, os textos escolhidos por nós foram poemas e poesias de autores variados, que abordam o tema “amor”, para fazer uma ponte com a letra da música estudada.

Vejamos os textos:

Grupo azul

Amor é bicho instruído

(Carlos Drummond de Andrade)

Amor é bicho instruído
 Olha: o amor pulou o muro
 o amor subiu na árvore
 em tempo de se estrepar.
 Pronto, o amor se estrepou.
 Daqui estou vendo o sangue
 que escorre do corpo andrógino.
 Essa ferida, meu bem
 às vezes não sara nunca
 às vezes sara amanhã.

Grupo Amarelo

O amor

(Fernando Pessoa)

O amor, quando se revela,
 Não se sabe revelar.
 Sabe bem olhar p'ra ela,
 Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente
 Não sabe o que há de *dizer.
 Fala: parece que mente
 Cala: parece esquecer

Ah, mas se ela adivinhasse,
 Se pudesse ouvir o olhar,
 E se um olhar lhe bastasse
 Pra saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;
 Quem quer dizer quanto sente
 Fica sem alma nem fala,
 Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe
 O que não lhe ousou contar,
 Já não terei que falar-lhe
 Porque lhe estou a falar.

Grupo verde

Hoje

(Mariana Siqueira)

Por hoje apenas o seu sorriso já me traria alegria,
 Por hoje tudo o que eu queria era o seu carinho
 Por hoje somente o seu olhar iluminaria o meu dia
 Hoje eu te queria ao meu lado, só um pouquinho.

Os dias são cinzas e as noites são frias
 Sem teu beijo, teu calor,
 Seu cheiro e as suas mãos macias
 Um dia sem você é um dia sem cor.

Grupo Rosa

Soneto da fidelidade

(Vinicius de Moraes)

De tudo ao meu amor serei atento
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto

E rir meu riso e derramar meu pranto
 Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é chama
 Mas que seja infinito enquanto dure.

Grupo vermelho

Amor é um Fogo que Arde sem se Ver

(Luís Vaz de Camões)

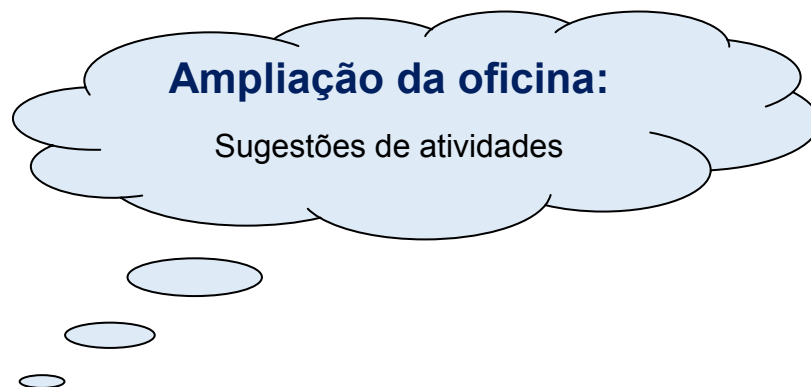
Amor é um fogo que arde sem se ver;
 É ferida que dói, e não se sente;
 É um contentamento descontente;
 É dor que desatina sem doer.

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

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

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

- Informe que as apresentações serão de forma oral e devem conter:
 - A declamação dos textos;
 - As observações do grupo no que diz respeito à temática abordada, às imagens retratadas, aos sentidos figurados das palavras, dentre outros pontos, que o grupo considere relevante.
- Durante as apresentações, projete os textos no quadro para que os outros alunos visualizem e possam, ao final da exposição do grupo, opinar sobre as observações feitas.



Outras leituras:

- ❖ Trabalhe a intertextualidade, levando para a sala de aula a letra da música “Monte Castelo”, interpretada por Renato Russo;
- ❖ Solicite que os alunos façam a leitura e uma análise comparativa entre o soneto de Camões e a letra da música, a fim de perceberem as relações intertextuais.

Produção:

- ❖ A música “Não deixo não”, trabalhada nesta oficina, retrata o universo cultural de um vaqueiro, figura comum no nordeste brasileiro. Com base nos conhecimentos prévios dos alunos sobre “o vaqueiro”, solicite a produção de alguns versos em homenagem a esse representante da bravura do povo nordestino.

- ❖ Esta produção de texto possibilitará a você, professor, perceber o nível de conhecimentos de seus alunos a respeito da estrutura do gênero e do contexto cultural no qual eles estão inseridos.



OFICINA 3:

Meu lugar, meu mundo

Apresentação

Caro professor, para esta oficina pensamos em valorizar o lugar em que os alunos vivem, intencionando a reflexão sobre o meio em que estão inseridos, os pontos positivos e negativos desse lugar; enfim, levar o estudante a olhar ao seu redor e perceber costumes, paisagens, crenças, etc.

Para tanto, escolhemos como textos norteadores um poema descritivo que retrata, com uma “pitada” de humor, cidades do interior nordestino e um folder produzido pela Secretaria de Cultura, Turismo e Esportes da Prefeitura Municipal de Petrolina, onde são apresentados os principais pontos turísticos da cidade. Nossa intenção com esse segundo gênero é despertar nos alunos um olhar ampliado sobre as belezas do lugar em que residem.

É importante mencionar, ainda, que sugerimos o uso de alguns textos de apoio, a fim de uma maior explanação da temática da oficina.

Confiantes de que este passeio pela cultura trará muitas aprendizagens e trocas de conhecimentos, desejamos-lhe um ótimo trabalho.

Gêneros propostos: poema e folder

Tempo estimado de duração da oficina: 4 horas

Material necessário:

- ✓ Projetor de imagem;
- ✓ Computador;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Pen drive;
- ✓ Cópias dos textos;
- ✓ Recortes/cópias de imagens;
- ✓ Papel madeira;
- ✓ Fita adesiva.

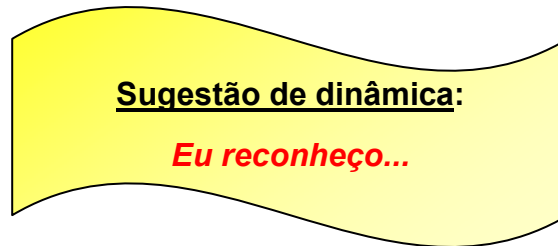
Objetivos específicos:

- ✓ Realizar as leituras com motivação e empenho;
- ✓ Analisar imagens poéticas que contribuem para a construção de sentidos no texto;
- ✓ Relacionar uma informação identificada no texto com outras pressupostas pelo contexto;
- ✓ Perceber os efeitos de humor ou ironia nos textos estudados;
- ✓ Identificar a finalidade de textos pertencentes a gêneros diversos.

Sugestões/Procedimento:

1º Momento: Motivação para a leitura

- Motive os alunos para a leitura do primeiro texto com a aplicação de uma dinâmica que estabeleça alguma relação com o título da oficina e possibilite a interação da turma.



- ✚ Organizar previamente a sala com as cadeiras em círculo e uma mesa grande ao centro;
- ✚ Selecione imagens que retratem objetos, costumes, comidas, festividades, lugares típicos de diferentes regiões brasileiras (pode ser: um prato com buchada, a imagem do Cristo Redentor, uma brincadeira de rua, a festa de São João, uma vaquejada, uma casa no sítio, prédios etc);
- ✚ Espalhe essas imagens sobre a mesa posta e solicite aos alunos que contemplem cada imagem para escolher uma que tenha relação com o tema da oficina: “Meu lugar, meu mundo”, e, claro, que represente parte do “mundo” deste aluno;
- ✚ Após todos terem escolhido suas imagens, cada estudante deve justificar a sua escolha e colar a imagem escolhida em um mural preparado para este fim. Ao final das falas, estará pronta uma produção não verbal do “mundo” reconhecido/retratado pelos alunos;
- ✚ Converse sobre o mural construído e apresente o título do primeiro texto que será trabalhado: “Paisagem de interior”, escrito por Jessier Quirino. A partir do título, estimule o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Atenção!!!



Esta dinâmica visa, não só à interação, mas também possibilita uma discussão sobre o meio em que os alunos estão inseridos, a região nordestina, a

2º Momento: As leituras do texto 1

- Entregue uma cópia do texto “Paisagem de interior” a cada um dos alunos e solicite que eles façam a leitura individual e silenciosa.
- Peça que um aluno, de forma voluntária, realize a segunda leitura para a turma.
- Converse sobre as hipóteses levantadas previamente e sobre as imagens retratadas no poema descritivo de Jessier Quirino. Este também é um ótimo momento para apresentar o artista; por isso, junto ao texto, encontra-se uma breve apresentação de escritor. Vejamos:

Paisagem de Interior

(Jessier Quirino)

Matuto no mêi da pista
menino chorando nu
rolo de fumo e beiju
colchão de palha listrado
um par de bêbo agarrado
preto véio rezador
jumento jipe e trator
lençol voando estendido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Três moleque fedorento
morcegando um caminhão
chapéu de couro e gibão
bodega com surtimento

poeira no pé de vento
tabulêro de cocada
banguela dando risada
das prosa do cantador
buchuda sentindo dor
com o filho quase parido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Bêbo lascando a canela
escorregando na fruta
num batente, uma matuta
areando uma panela
cachorro numa cadela
se livrando das pedrada
ciscador corda e enxada
na mão do agricultor
no jardim, um beija-flor
num pé de planta florido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Mastruz e erva-cidreira
debaixo dum jatobá
menino querendo olhar
as calça da lavadeira
um chiado de porteira
um fole de oito baixo
pitomba boa no cacho
um canário cantador
caminhão de eleitor
com os voto tudo vendido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Um motorista cangueiro
um jipe chêi de batata
um balai de alpercata
porca gorda no chiqueiro
um camelô trambiqueiro
avelós e lagartixa
bode véio de barbicha
bisaco de caçador
um vaqueiro aboiador

bodegueiro adormecido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Meninas na cirandinha
um pula corda e um toca
varredeira na fofoca
uma saca de farinha
cacarejo de galinha
novena no mês de maio
vira-lata e papagaio
carroça de amolador
fachada de toda cor
um bruguelim desnutrido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Uma jumenta viçando
jumento correndo atrás
um candeeiro de gás
véi na cadeira bufando
radio de pilha tocando
um choriço, um manguzá
um galho de trapiá
carregado de fulô
fogareiro abanador
um matador destemido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Um soldador de panela
debaixo da gameleira
sovaqueira, balinheira
uma maleta amarela
rapariga na janela

casa de taipa e latada
nuvilha dando mijada
na calçada do doutor
toalha no aquarador
um terreiro bem varrido
isso é cagado e cuspidado
paisagem de interior.

Um forró de pé de serra
 fogueira milho e balão
 um tum-tum-tum de pilão
 um cabritinho que berra
 uma manteiga da terra
 zoadá no mêi da feira
 facada na gafeira
 matuto respeitador
 padre, prefeito e doutor
 os home mais entendido
 isso é cagado e cuspidó
 paisagem de interior.

(<https://www.vagalume.com.br>)

Quem é Jessier Quirino?

É um poeta, compositor e intérprete brasileiro, que faz uso de um linguajar nordestino utilizado como um recurso cômico, além de expressar a rica cultura popular existente no sertão nordestino.

Jessier Quirino (1954) nasceu em Campina Grande no estado da Paraíba, no dia 30 de abril de 1954. Fez Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Paraíba.

Em 1998, lançou seu primeiro livro de poesias “Paisagem do Interior” e, desde então, virou artista de palco, fazendo apresentações em teatros, universidades, clubes, grandes convenções, festivais de repentistas etc.

(www.ebiografia.com)

- Para uma melhor observação da entonação e ritmo atribuídos ao poema lido, indicamos que projete para os alunos, o vídeo encontrado na internet (<https://www.youtube.com>) onde o próprio Jessier Quirino recita este poema, que é ilustrado por imagens.

3º Momento: Estudando o texto

- Solicite que alguns alunos descrevam de forma oral o ambiente em que vivem, o que costumam observar com frequência na sua rotina (pessoas, objetos, lugares...).

- Projete o texto em estudo no quadro e discuta as seguintes questões:
- A forma como foi escrito (em versos) contribuiu para torná-lo mais compreensível e/ou interessante?
 - Dentre as imagens descritas, quais estão presentes no ambiente em que você vive?
 - Que relação o título tem com o texto?
 - Podemos perceber no poema traços da oralidade?
 - Quanto ao vocabulário utilizado, você teve dificuldade em compreender alguma palavra?
 - No texto, percebemos a predominância do substantivo; porém, em alguns versos, os substantivos recebem adjetivos que os caracterizam. Que sentidos esses adjetivos estão atribuindo aos nomes que os acompanham?
 - Você já conhecia a expressão “*é cagado e cuspidor*”? O uso dela no poema está de acordo com seu conhecimento? (Professor, apresente aos alunos o significado desta expressão)
 - Que outras expressões como essa você conhece?



Interessante!!!



Professor, trabalhe o significado de algumas expressões nordestinas como:

- | | |
|--|---|
| 1. Onde o diabo perdeu as botas; | 4. Toco de cachorro mijar; |
| 2. Sofrer que só cego em porta de igreja; | 5. Pensando na morte da bezerra; |
| 3. Pensar que o céu é perto; | 6. Santinha do pau oco. |

Você encontra facilmente esses significados pesquisando na internet.

- Os alunos devem destacar as descrições realizadas pelo poeta, dos “tipos” (o matuto, a banguela, o bodegueiro, etc), objetos e ambientes apresentados nas estrofes.
- Estimule as discussões.

4º Momento: Interligando textos e disciplinas

- Após o momento de reflexão sobre a paisagem de interior retratada por Jessier Quirino, sugerimos que trace um paralelo entre o interior que é apresentado no poema e a cidade em que os alunos moram, Petrolina, que também é uma cidade de interior, porém com inúmeras diferenças que devem ser percebidas e elencadas pelos alunos.
- Projete, no quadro, uma imagem do mapa do Brasil, para destacar o Estado de Pernambuco dentre os muitos outros existentes, e do mapa de Pernambuco para percebermos a localização e extensão da cidade de Petrolina em comparação com as demais cidades pernambucanas.
- Discuta pontos como:
 - a distância de Petrolina para a capital, Recife;
 - os motivos de Petrolina receber o título de “Capital do Sertão”;
 - o papel fundamental do rio São Francisco para as cidades de Petrolina e Juazeiro;
 - o trabalho com a fruticultura irrigada.

**Atenção!!!**

Perceba que está sendo proposto um trabalho com conteúdos da disciplina Geografia, pois acreditamos que o ensino precisa estar interligado para fazer sentido.

Esta exposição é muito relevante para a nossa proposta de valorização do lugar em que os alunos moram.

5º Momento: Leitura e análise do segundo texto da oficina

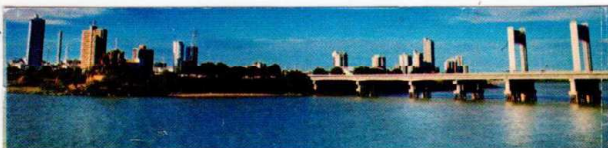
- Entregue a cada aluno o folder de apresentação dos principais pontos turísticos da cidade de Petrolina. (Este texto pode ser encontrado na sede da Secretaria de Cultura, Turismo e Esportes do município).
- Solicite a leitura individual e silenciosa do texto.

(Última página)

(Capa)



(Parte interna)



Velho Chico

O Rio São Francisco, a tecnologia e a força da gente empreendedora transformaram o Vale do São Francisco em um grande destino turístico. As belezas do Velho Chico podem ser exploradas em vários tipos de passeios, carregados de história, misticismo e contemplação.



Centro Cultural Ana das Carrancas

Ana das Carrancas foi uma ceramista que desenvolveu traços característicos próprios em suas carrancas, recebendo diversos títulos regionais e nacionais. Localização: BR 407, nº 500, Cohab Massangano. www.anadascarrancas.org.br

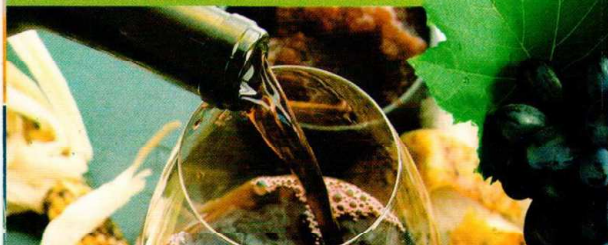
Ilha do Rodeadouro

No Rio São Francisco, uma praia formada por areias finas e douradas vai conquistar você. A Ilha do Rodeadouro é um cenário paradisíaco visitado por muitos turistas e moradores da região, que buscam acampar ou apreciar a culinária local, saboreando deliciosos pratos feitos com peixes.



Oficina do Artesão Mestre Quincas

A Oficina do Artesão é uma referência na produção de carrancas, santos, anjos, frutas e diversas peças. Localização: Avenida Cardoso de Sá, bairro Vila Eduardo
Contato: (87) 3864-2069/3864-6916
e-mail: assespe@yahoo.com.br



Roteiro das Águas aos Vinhos

Você merece mergulhar num passeio repleto de sabores e aromas. Conhecer a produção da Rio Sol, os parrerais e as etapas de fabricação de um vinho, farão o seu roteiro ainda mais especial. Contato: www.catamaraturismo.com.br (87) 3862-1616/98807-8475



Trilha da Caatinga

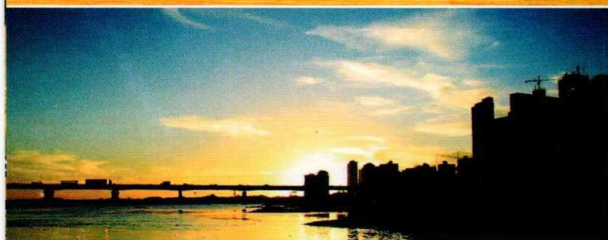
Um percurso pela caatinga, bioma exclusivamente brasileiro que guarda encantos de beleza singular, com espécimes raros da fauna e flora sertanejas. EMBRAPA - BR 428, Km 152, zona rural de Petrolina
Contato: (87) 3861-4442

Roteiro Vapor do Vinho

O roteiro enoturístico começa com um transfer rodoviário com música ao vivo, eclusagem na barragem de Sobradinho e uma visita à vinícola Miolo com direito à degustação de vinhos e espumantes. Contato: www.vapordovinho.com (74) 99174-9991 / 98805-1809

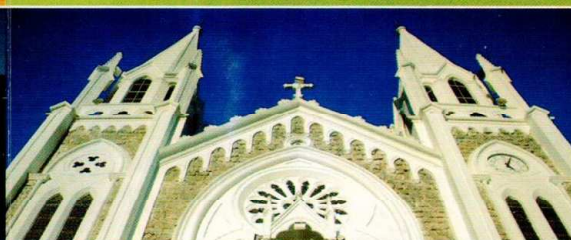
Bodódromo/Centro Gastronômico

O Bodódromo é um complexo de restaurantes especializados em carne caprina e ovina e que oferece também uma diversidade de pratos típicos da cultura nordestina. Localização: Avenida São Francisco, bairro da Areia Branca



Roteiro do Pôr do Sol

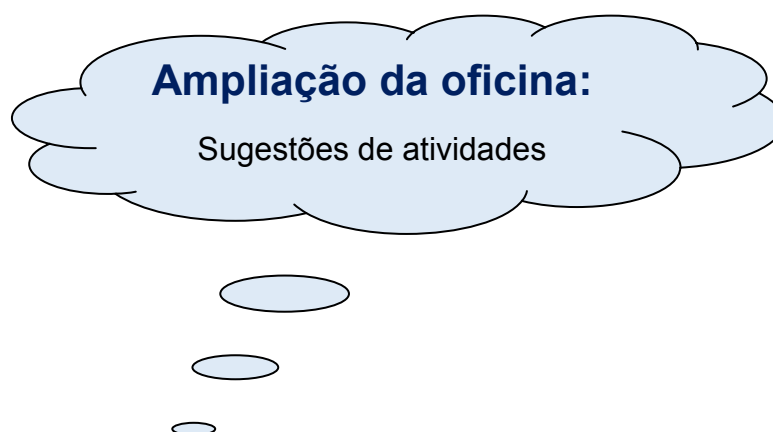
Aprecie o mais belo pôr do sol do Brasil navegando pelas águas do Velho Chico, na Barca Nina. Contato: (87)98813-9830 / 98863-5629



Catedral de Petrolina

Fundada em 1929 pelo bispo Dom Antonio Malan, a igreja é um verdadeiro monumento à cidade de Petrolina. A catedral possui inspiração no estilo gótico com belíssimos vitrais franceses e um relógio doado pelo padre Cícero. Localização: Praça Dom Malan, nº 69 - Centro de Petrolina

- Chame a atenção dos alunos para o gênero “folder”, sua estrutura e utilidades.
- Analise o texto com os alunos, estimulando a discussão sobre os seguintes pontos:
 - **Na capa:**
 - as imagens e organização das palavras;
 - **Na parte interna:**
 - os locais apresentados, a escolha das cores, das imagens e os destaques de palavras nos textos;
 - a construção das frases, o vocábulo, o uso de adjetivos, intencionando agregar mais interesse ao local, os verbos utilizados em cada texto, a presença do modo imperativo, etc.
 - **Na última página:**
 - o slogan da atual gestão da prefeitura municipal de Petrolina, as imagens presentes e os contatos.
- ✓ Para finalizar esta oficina, sugerimos a exibição de um vídeo com a música “Petrolina Juazeiro” do cantor Luíz Gonzaga, facilmente, encontrado na internet (<https://www.youtube.com>).



Fazer uma visita:

- ❖ Realize com os alunos uma visita a um dos pontos turísticos apresentados no folder estudado.

Produções:

- ❖ 1ª proposta: Solicite aos alunos a produção de um folder, apresentando a comunidade do N 11, local onde a escola em estudo está localizada.

- ❖ 2ª proposta: Sugira criação de um mural na escola onde serão afixados avisos, notícias e anúncios da região, para que todos os alunos fiquem informados, por exemplo, de cursos, eventos, vendas de produtos, etc. É importante organizar uma equipe, composta por representantes dos alunos, dos professores e da gestão para alimentar esse mural.

OFICINA 4

Temos muito para discutir

Apresentação

Caro professor, esta oficina propõe o trabalho com textos que abordam a temática dos problemas sociais existentes em nosso país. A escolha por essa abordagem justifica-se pela responsabilidade da escola em contribuir para a formação de sujeitos sociais capazes de compreender, refletir, criticar e discutir possíveis soluções para o que acontece ao seu redor.

Desse modo, convidamos você, professor, para mediar esse processo de ensino-aprendizagem que visa desenvolver, sobretudo, a visão crítica dos alunos.

Bom trabalho!

Gêneros propostos: crônica e charge

Tempo estimado de duração da oficina: 4 horas

Material necessário:

- ✓ Projetor de imagem;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Pen drive;
- ✓ Cópias dos textos;
- ✓ Caixa de papel;
- ✓ Envelopes.

Objetivos específicos:

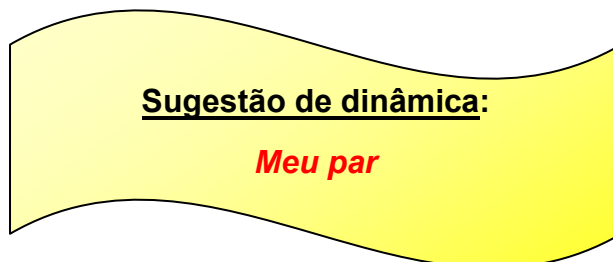
- ✓ Realizar as leituras com motivação e empenho;
- ✓ Desenvolver a visão crítica dos alunos;
- ✓ Estabelecer relações entre os gêneros, considerando suas especificidades;
- ✓ Inferir informações implícitas nos textos em estudo;
- ✓ Relacionar os recursos verbais e não verbais na produção de sentido para os textos;

- ✓ Estimular o desejo de outras leituras.

Sugestões/Procedimentos:

1º Momento: Motivação para a leitura

- ✓ Convide os alunos para participarem de um momento de descontração com a realização de uma dinâmica.



- ✚ Peça aos alunos para ficarem em pé e formarem um círculo no centro da sala;
- ✚ Ao som de uma música, passe uma caixa, contendo, em seu interior, algumas frases que devem ser retiradas pelos alunos (cada aluno pega apenas uma frase) e lidas em silêncio;
- ✚ A dinâmica consiste em cada estudante ler o conteúdo de sua frase em voz alta, para ser completado por outro colega, formando, assim, duplas. As frases devem estar alinhadas com a temática da oficina. Veja alguns exemplos:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| - Eu sou um hospital sem médico. | - Eu sou o médico para o seu hospital. |
| - Eu sou uma escola sem professor. | - Eu sou o professor para a sua escola. |
| - Eu sou uma família sem lazer. | - Eu sou o lazer para a sua família. |
| - Eu sou um idoso sem aposentadoria. | - Eu sou a sua aposentadoria. |
| - Eu sou um homem sem emprego. | - Eu sou o emprego que você procura. |
| - Eu sou uma cidade violenta. | - Eu sou a segurança para a sua cidade. |
| - Eu sou uma pessoa sem paz. | - Eu sou a paz para a sua vida. |
| - Eu sou uma criança com fome. | - Eu sou a comida para matar a sua fome. |
| - Eu sou uma vida sem alegria. | - Eu sou a alegria para a sua vida. |
| - Eu sou um adolescente sem planos. | - Eu sou o planejamento para a sua vida. |
| - Eu sou um político corrupto. | - Eu sou a cadeia para você morar. |

- ✓ Formadas as duplas, os alunos devem levantar hipóteses sobre a temática que será abordada nesta oficina.

- ✓ Indicamos que conversem sobre a dinâmica: Quais foram os problemas sociais mencionados? Seria possível, como na atividade, a resolução desses problemas?
- ✓ Convide agora os alunos para conhecerem o primeiro texto.

2º Momento: Uma leitura interativa do texto.

Professor, o primeiro gênero textual sugerido para a leitura é a crônica “Segurança”, de Luis Fernando Veríssimo.

Para esta atividade de leitura, pretendemos manter os leitores ativos e interagindo com o autor e o texto. Para tanto, não iremos entregar uma cópia do texto; toda a leitura será realizada com o auxílio de um projetor de imagem, e as questões propostas para construir a compreensão seguem cada um dos trechos.

- Inicie o trabalho, questionando os conhecimentos dos alunos com relação:
 - ao gênero textual: crônica;
 - ao autor do texto: Luis Fernando Veríssimo;
 - ao suporte textual de onde o texto foi retirado: o livro “Comédias para se ler na escola”;
 - ao título do texto: Segurança.

Observação: No que se refere ao título, estimule o levantamento de hipóteses sobre de que forma o texto irá abordar a “segurança”, tomando como base o sentido comum dessa palavra.

- Faça a primeira leitura do texto, trabalhando trechos que foram previamente separados com a intenção de estimular as previsões e hipóteses dos alunos. Vejamos:

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal

com muitos guardas, que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

- A leitura desse trecho apresenta um local, um condomínio, descrito com diversos atributos positivos que nos possibilita inferir, por exemplo, sobre quem seria o público alvo desse condomínio e como é a cidade em que ele se localiza.
- Ainda é possível estimular a formulação de hipóteses, perguntando sobre:
 - Como seriam os lugares onde os moradores desse condomínio moravam antes?
 - As pessoas decidiam morar nesse lugar apenas por medo da violência?
 - Com tanto foco na segurança, seria possível o acontecimento de algum roubo ou assalto nesse condomínio?
- Prossiga com a leitura para a verificação e confirmação (ou não) das hipóteses levantadas.

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

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

Mas os assaltos continuaram.

- O trecho se encerra, atestando que, mesmo com as medidas tomadas, não conseguiram acabar com os assaltos. Questione:
 - Como os ladrões conseguiam entrar no condomínio?
 - Que outras medidas poderiam ser tomadas para acabar com os roubos?

- Vamos dar continuidade ao texto:

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

Mas os assaltos continuaram.

- Nesse trecho, percebemos a insatisfação dos moradores com as medidas tomadas. Pergunte aos alunos:

- Por que isso estaria acontecendo se era para melhorar a segurança deles?
- Que preocupações, por parte dos moradores, poderiam surgir diante da passagem: *“Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado.”*?
- Como os assaltantes conseguiram passar por todas essas medidas de segurança?
- Alguém poderia estar facilitando a entrada deles? Quem?
- O que mais poderia ser feito para acabar com os assaltos?

- Continue a leitura...

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

- Solicite que os alunos respondam:
 - Como os moradores estariam se sentindo?

- Agora, seria possível afirmar que os assaltos acabaram?

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

➤ Apesar de tantas medidas de segurança, os assaltantes ainda conseguiam entrar no condomínio. Discuta com os alunos:

- Em que ponto estava a falha?
- Por quais motivos os ladrões gostavam tanto de roubar esse condomínio?
- O que podemos inferir da frase “não queria conversa nem aceitava suborno.”?
- Se o autor nos dá pistas de que a guarda não era quem facilitava os roubos. Poderia, então, ter algum morador envolvido?

➤ Só o texto pode desvendar esse mistério. Vamos continuar?

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode

entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

➤ Este trecho nos mostra que outras e mais duras medidas foram tomadas para, enfim, conseguirem acabar com os assaltos.

- Podemos dizer que, agora, os condôminos estavam tranquilos e felizes?
- Todo esse trecho reproduz a imagem de um lugar ao qual o condomínio se assemelha. Que lugar seria esse?
- Qual teria sido o outro problema que surgiu?

➤ Vejamos o que o texto nos diz:

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

➤ Ao finalizar a leitura do texto, realizada em fragmentos, para atender ao propósito já citado, indicamos que o texto seja relido de forma ininterrupta, para facilitar a sua compreensão global.

3º Momento: Cruzando linguagens

- Ainda utilizando o projetor de imagens, convide aos alunos para analisarem a seguinte charge:



(<https://www.google.com/imagens>)

- Converse sobre o título, as personagens (quem representam?), a fala de apenas uma das personagens, o local, etc.
- Questione em que pontos o primeiro e este segundo texto se tocam.
- Solicite que os alunos identifiquem qual é o problema social abordado nos dois textos.
- Revise características dos gêneros textuais estudados nesta oficina, tais como: a forma estrutural, a função, o propósito comunicativo, o conteúdo, o suporte em que foram divulgados os dois gêneros textuais estudados nesta oficina.

4º Momento: Trabalhando com a charge

- Solicite aos alunos que se organizem em duplas para dar continuidade ao trabalho de leitura e compreensão de charges.
- Entregue a cada dupla um envelope, contendo em seu interior uma charge para ser analisada pelos alunos. Vejamos, abaixo, as sugestões desses textos:

Charge 1



Charge 2



Charge 3

Charge 4



Charge 5

Charge 6



Charge 7

Charge 8



Charge 9



Charge 10

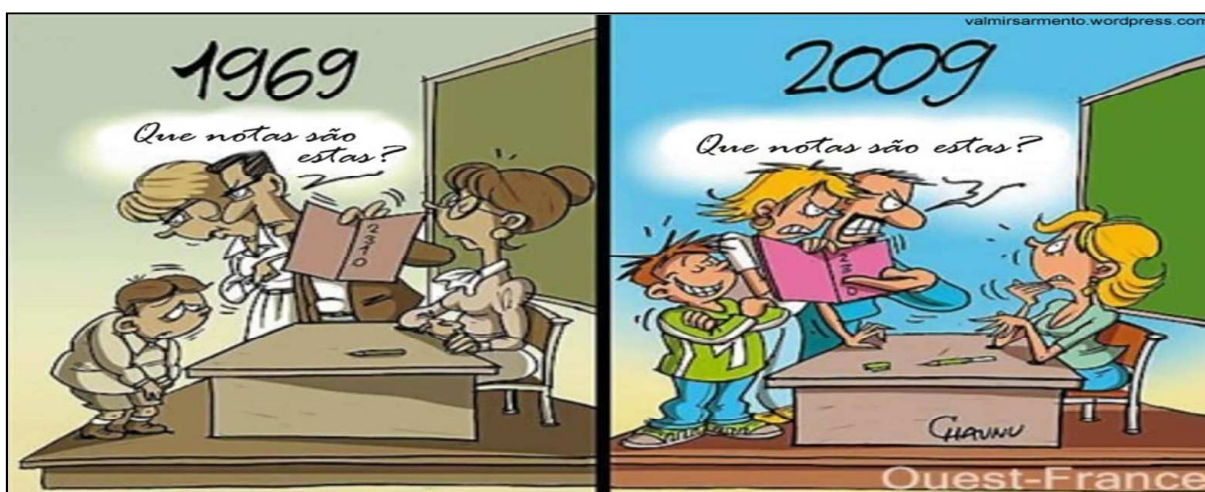
Charge 11



Charge 12



Charge 13



- Auxilie os alunos a fazerem a análise por meio de perguntas como: Que problema social está sendo abordado no seu texto? Como vocês entendem a crítica feita? O problema demonstrado no texto é atual ou já bastante discutido? Que posicionamento vocês têm diante deste problema?
- Realizadas as análises, projete cada uma das charges no quadro e peça que cada dupla exponha as observações que fez do seu respectivo texto.

Ampliação da oficina:

Sugestões de atividades

Fazer uma visita:

- ❖ Realize com os alunos uma visita à Câmara Municipal de Petrolina, para assistir a uma sessão plenária e conhecer os vereadores.

Produções:

- ❖ Os alunos podem, em grupos, realizar três ações que envolvem a produção de três gêneros textuais. Vejamos:
 - Fazer uma pesquisa na comunidade para saber qual é o serviço público mais precário e que causa maior sofrimento aos moradores;
 - Fazer um abaixo-assinado para ser entregue ao órgão da prefeitura municipal de Petrolina, que seja responsável por esse serviço;
 - Produzir cartas de reclamação ou até, dependendo da situação detectada, carta-denúncia, que podem ser entregues aos vereadores, ao próprio prefeito e/ou divulgadas em blogs do município.

Atenção, professor!!!

As quatro propostas de oficinas apresentadas acima foram pensadas a partir da teoria estudada e da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual NM 11. Esperamos que vivencie cada uma delas com os seus alunos e que este material possa estimulá-lo a planejar outras propostas de trabalho com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores competentes, críticos e autônomos é dever da escola e dos professores de todas as disciplinas, apesar de atribuir-se à Língua Portuguesa uma maior responsabilidade. E para que esse dever se cumpra com êxito, é preciso oferecer um ensino que proporcione uma aprendizagem para além dos muros da escola, capaz de levar o aluno a ler e compreender qualquer texto a que venha ter acesso, seja por uma necessidade comunicativa, ou para o próprio deleite.

Com o estudo realizado nos 8º anos “A” e “B” da Escola Pública Estadual NM 11, localizada na zona rural de Petrolina, percebemos que o ensino almejado não está se cumprindo em sua plenitude e, apesar de reconhecermos que as dificuldades envolvidas no contexto escolar são inúmeras, defendemos o não acomodamento diante delas. O professor, que tem consciência da sua importância no processo de

ensino-aprendizagem, jamais pode fechar os olhos para o fato de os alunos não aprenderem, muito menos cruzar os braços e não tentar buscar alternativas para mudar a situação.

O docente de Língua Portuguesa que colaborou com o nosso estudo demonstrou ser consciente do seu papel como agente mediador na formação de sujeitos-leitores, mas a falta de embasamento teórico e de tempo para planejar faz com que ele não consiga ir muito além e sinta-se angustiado por isso. A observação das aulas nos possibilitou constatar que o referido professor quer motivar os alunos para as atividades que envolvem a leitura; no entanto, acaba por sempre usar a mesma estratégia de ler o texto; em seguida, fazer algumas perguntas e, depois, solicitar as respostas dos exercícios. Essa ação culmina sempre na correção das questões respondidas pelos alunos sem nenhum aprofundamento do texto lido e a repetição dela torna as aulas sem expectativas e cansativas para os estudantes.

Desse modo, destacamos a pertinência do objetivo geral da nossa pesquisa, que pretendia analisar a prática docente com vistas a produzir um material de apoio didático para o professor, apresentando uma proposta de ensino de leitura voltada para as práticas sociais do aluno. Enxergamos, na concretização desse objetivo, uma oportunidade de contribuirmos, de forma positiva, para uma possível mudança na realidade escolar constatada na análise dos dados.

Esperamos ainda que a proposta de intervenção apresentada por nós consiga alterar o contexto de angústias e desinteresses que evidenciamos entre os sujeitos envolvidos no estudo. Isso porque acreditamos que a escolha de textos que tenham alguma relação com os alunos, no tocante a trabalhar pontos que lhes permitam observar, refletir e transformar o meio em que vivem, podem proporcionar a ressignificação desse ensino.

Diante de tudo isso, aguardamos, com ansiedade, os encontros onde serão vivenciadas as oficinas com os docentes de Língua Portuguesa da escola em que desenvolvemos a pesquisa, bem como os profissionais das outras áreas do conhecimento que, mesmo sem ser o nosso público-alvo, porventura venham a se interessar pela proposta. Estamos cientes de que, somente a partir da realização desses momentos, poderemos atingir os nossos últimos objetivos específicos que dizem respeito a: elaborar uma proposta de intervenção pedagógica como apoio didático para o docente e reproduzir o entendimento de leitura como uma prática social.

Vale ressaltar a nossa pretensão de que os docentes, que participarem das oficinas, compreendam que não estamos entregando uma “receita” a ser seguida para se obter uma prática eficaz. Queremos, sobretudo, motivar esses profissionais a estudarem para ampliar os seus conhecimentos teóricos e possibilitar, assim como ocorreu conosco, no Mestrado Profissional em Letras, uma reflexão sobre a própria prática pedagógica, visto que é imprescindível ler, ouvir e dialogar com outros discursos para que a prática sempre passe por momentos de avaliação e aprimoramento, reafirmando a visão de Paulo Freire (2006), que defende a importância de uma reflexão contínua do fazer pedagógico do professor, a fim de melhorar a sua prática.

Enfim, acreditamos que, providos de uma ampla teoria, muito provavelmente, os professores irão sentir-se mais desejosos de experimentar novas trilhas que possam auxiliá-los a ofertarem um ensino produtivo e relevante para os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Céli M. (Org.) **Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. ([1979]. 1992). Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.

BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: língua portuguesa. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2008.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**/ Charles Bazerman; Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. – São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, Piauí, v.12, n.2, 2010, p. 56-71.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa. – 7.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

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

CURRÍCULO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1995. p.15-30.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2012.

KOCH, Ingedore G. V. ; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto.3.ed., São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, **Gêneros Textuais**: O que são e como se constituem. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p.19-36

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

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa: 1º ao 9º ano. Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco, 2008.

Orlandi, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo. Cortez, 1988, p 7-12.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed, .Campinas, SP: Pontes, 1996, p.193-202.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco, 2012

PÉREZ, F.C.;GARCIA,J.R. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: PÉREZ, F.C.;GARCIA,J.R. (orgs.) **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. – 4.ed. – São Paulo: Rêspel, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**/ Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6 ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para ler na escola**/ Luis Fernando Verissimo – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aberto aos alunos

1. Você gosta de ler?

2. O que você costuma ler? Em que lugares?

3. Que estratégias você utiliza para compreender um texto?

4. Com relação às aulas de leitura e compreensão vivenciadas na escola, como elas acontecem? Com que frequência?

5. As leituras realizadas na escola condizem com o seu interesse?

6. Você sente alguma dificuldade para compreender os textos lidos na escola e/ou fora dela? Quais?

7. Na sua opinião, que tipos de benefícios a leitura pode proporcionar?

APÊNDICE B – Questionário aberto ao professor

1. Qual é a sua concepção de leitura?

2. Que metodologia você utiliza para trabalhar a leitura e compreensão de textos na sala de aula?

3. Que critérios você utiliza para a escolha dos textos que serão trabalhados na sala de aula?

4. Quais são as dificuldades encontradas nas aulas de leitura e compreensão de textos?

5. Que estratégias você utiliza para auxiliar os alunos na construção da compreensão do texto?

6. Quais são os objetivos que você pretende alcançar com as aulas de leitura e compreensão de textos?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UFCC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da Pesquisa, cujo título provisório é: **Leitura e construção de sentido: o uso de estratégias de leitura para a formação de leitores competentes, críticos e autônomos**. Este estudo será coordenado pela professora Leila Kaline Silva de Souza, aluna do curso de Mestrado de Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário, da produção de um texto de memórias e da participação em conversas informais com a pesquisadora. Todas as informações fornecidas serão registradas, mantendo-se o anonimato dos participantes da pesquisa, sob o risco mínimo de quebra desse anonimato por meio de algum dado contido nos instrumentos utilizados para a análise.

Nesta pesquisa, pretendemos descrever e discutir as práticas docentes aplicadas ao trabalho com a leitura e a compreensão de textos em sala de aula, com vistas à apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica.

Caso aceite participar do nosso estudo, estará contribuindo para com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de Língua Portuguesa, buscando promover uma fundamentação acerca desse ensino, que possa gerar novos processos de ensino-aprendizagem sobre leitura e compreensão de textos.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhum tipo de remuneração pela sua participação, podendo, inclusive, desistir a qualquer momento e retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga prejuízo ou penalidade.

Os dados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo, pois, guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio dos telefones: **(87) 3983-1941** ou **(87) 9966-9462**.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o arquivo do pesquisador.

Petrolina, _____ de _____ de 2016.

**Assinatura do (a) participante ou
do seu responsável legal**

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento da escola



ESCOLA ESTADUAL NM 11 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
RUA A, S/N PISNC N-11 PETROLINA-PE
FONES: (87) 3985-6087/ (87) 3866-6677

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro, para os devidos fins de direito, que estamos de acordo com a execução da pesquisa, cujo título provisório é: **Leitura e construção de sentido: o uso de estratégias de leitura para a formação de leitores competentes, críticos e autônomos**, que será realizada pela professora Leila Kaline Silva de Souza, aluna do curso de Mestrado de Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB.

Essa instituição de ensino está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do referido estudo e coloca-se à disposição para ajudar no que for necessário.

Petrolina, 10 de outubro de 2016.

Maria Uilma Saraiva de Aquino
Gestora Escolar
Matrícula 133.906-0
ANEXO B – Texto para ampliação da oficina 2

Monte Castelo

Renato Russo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

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

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face

É só o amor, é só o amor

Que conhece o que é verdade

Ainda que eu falasse a língua dos homens

E falasse a língua dos anjos

Sem amor eu nada seria

(www.lettras.mus.br)