



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

SHIRLEY MONTEIRO CAMPOS NUNES

**COMPETÊNCIA LEITORA: VIVENCIANDO ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA
DO 8^o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Cajazeiras-PB
2015**

SHIRLEY MONTEIRO CAMPOS NUNES

**COMPETÊNCIA LEITORA: VIVENCIANDO ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA
DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**Cajazeiras-PB
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
André Domingos da Silva - Bibliotecário CRB/15-730
Cajazeiras - Paraíba

N972c Nunes, Shirley Monteiro Campos
Competência leitora: vivenciando estratégias em sala de aula do
8º ano do Ensino Fundamental. / Shirley Monteiro Campos Nunes. -
Cajazeiras: UFCG, 2015.
196f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Leitura. 2. Competência leitora. 3. Estratégias de leitura. 4.
Gêneros textuais. I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –028(813.3)

SHIRLEY MONTEIRO CAMPOS NUNES

**COMPETÊNCIA LEITORA: VIVENCIANDO ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA
DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a **Maria Nazareth de Lima Arrais**
(UAL/UFCG - Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena
(PPGL/UFPB - Examinador 1)

Prof.^a Dr.^a Maria Daluz Olegário
(CCJS/UFPB - Examinador 2)

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
(UAL/UFCG - Suplente)

Aos meus filhos, Tadeu Júnior e Jorge,
maior e melhor amor, que me mantêm
disposta a sonhar. A eles, a alegria de
mais um sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção em todos os instantes decisivos na busca por esta conquista.

A todos os familiares, especialmente aos meus pais, irmãos, sogra e cunhadas, pela torcida e incentivo dados desde o início desta caminhada.

Aos queridos professores do Profletras, doutores em promover e partilhar saberes. Especialmente a minha Orientadora, Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, pela paciência, responsabilidade e competência com que me conduziu nesse percurso.

Aos colegas de profissão, professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Romano da Silveira, pelos aprendizados compartilhados nas experiências vividas.

A todos os meus alunos, pelos aprendizados a mim permitidos nos momentos de construção dos conhecimentos, em sala de aula.

Aos colegas mestrandos, por tantos conhecimentos divididos. E, de modo muito especial, a Ariano, pela amizade e parceria construídas e firmadas durante todo o curso.

A todos os amigos pelo estímulo e apoio. Em especial, a Gerusa e Adriana, pelo cuidado e tempo doados aos meus filhos, não lhes deixando faltar o carinho e o afeto necessários.

E, principalmente, minha enorme gratidão a Tadeu, meu amado companheiro, pela paciência, incentivo e compreensão da minha presença-ausente.

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”

(Rubem Alves)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade, a partir da vivência de estratégias leitoras. Para esse fim, discutimos as experiências de leitura com esses alunos; selecionamos textos de diferentes gêneros e lhes propusemos atividades de leitura, considerando o emprego de procedimentos estratégicos; identificamos as estratégias empregadas antes, durante e depois das leituras e, em seguida, descrevemos, com base no uso das estratégias, os níveis de competência leitora. Optamos pela pesquisa qualitativa, quantitativa e participativa por permitir interpretar e identificar o nível de competência leitora desses alunos, bem como interferir no processo da pesquisa. As experiências de leitura, pautadas na concepção interacionista, fundamentaram-se, sobretudo, nos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), que focaliza o aspecto sintetizador da leitura; de Solé (1998), que propõe o ensino das estratégias de leitura como fundamentais à construção dos sentidos do texto; de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2013), que refletem a leitura como exercício de interação entre autor, texto e leitor; e nos PCN's, que dizem a leitura como prática planejada e possibilitadora de conhecimentos e autonomia aos leitores. A análise dos dados levou em consideração o que revelaram as atividades de leitura e compreensão textual, operacionalizadas com base nas entrevistas nos grupos focais, e a quantificação dos dados obtidos durante a pesquisa. Identificamos um nível de competência leitora *Muito bom* para a turma do 8º Ano A e *Bom* para a do 8º B, pois a maioria das respostas foi muito coerente e coerente, respectivamente, conforme atenderam, perfeitamente e satisfatoriamente, aos propósitos das estratégias de leitura estudadas. Inferimos que esse resultado se justifica pelo trabalho planejado e sistemático pensado e desenvolvido para a compreensão leitora dos alunos. Nesse sentido, percebemos a importância do uso de estratégias para à promoção de leituras competentes.

Palavras-Chave: Leitura. Competência Leitora. Estratégias de Leitura. Gêneros Textuais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general analizar el nivel de competencia lector de los alumnos del 8° A y B, regular de la Escuela Primaria de Enseñanza Fundamental Manoel Nunes Trindade, a partir de viviendas de estrategias lectoras. Para ese objetivo, discutimos las experiencias de la lectura con esos alumnos; seleccionamos textos de diferentes géneros y les propusimos actividades de lectura, considerando el empleo de procedimientos estratégicos; identificamos las estrategias empleadas antes, durante y después de las lecturas y, de pronto, describimos, con base en el uso de las estrategias, los niveles de competencia lector. Optamos por la pesquisa calitativa, cantitativa y participativa por permitir interpretar y identificar el nivel de competencia lector de esos alumnos, como también interferir en el proceso de las pesquisas. Las experiencias de lectura, basado en la concepción interaccionista, fundamentanse, sobretudo, en los presupuestos teóricos de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), que focaliza el aspecto sintelizador de la lectura; de Solé (1998), que propone la enseñanza de las estrategias de lectura como fundamentales para la construcción de los sentidos del texto; de Marcuschi (2008) y Koch y Elias (2013), que reflejen la lectura como ejercicio de interacción entre el autor, texto y lector, y en los PCN's, que dicen la lectura como práctica planeada y posibilitadora de conocimientos y autonomia a los lectores. El analise de los dados llevó en consideración lo que revelaron las atividades de lectura y comprensión textual, operacionalizadas embasadas en las entrevistas en los grupos focales, y a la cantificación de los dados obtenidos durante la pesquisa. Indentificamos un nivel de competencia lector Muy bueno para una clase de 8° año A y Bueno para la de 8° B, pués la mayoría de las respuestas fueran muy coherentes y coherente , respectivamente, conforme atendieran, perfectamente y satisfactoriamente, a los propositos de las estrategias de lectura estudiadas. Deducimos que esos resultados se justifican por el trabajo planeado y sistemático pensado y desarrollado para la comprensión lector de los alumnos. En ese sentido, percebemos la importancia del uso de estrategias para la promoción de lecturas competentes.

Palabra clave: Lectura. Competencia Lectora. Estrategias de Lectura. Géneros Textuales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos da Competência Comunicativa – CC.....	36
Quadro 2 - Níveis de Competência Leitora, conforme Wells, Freebody e Luke, segundo Solé	39
Quadro 3 - Conhecimentos prévios para uma leitura competente.....	40
Quadro 4 - Estratégias de Leitura.....	47
Quadro 5 - Cronograma dos grupos focais	58
Quadro 6 - Cronograma das atividades de leitura e compreensão textual.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Períodos da formação docente no Brasil.....	24
Gráfico 2 - Perfil da turma do 8º Ano A.....	56
Gráfico 3 - Perfil da turma do 8º Ano B.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado parcial – Texto 1	82
Tabela 2 - Resultado parcial – Texto 2	83
Tabela 3 - Resultado parcial – Texto 3	84
Tabela 4 - Resultado parcial – Texto 4	85
Tabela 5 - Resultado parcial – Texto 5	86
Tabela 6 - Resultado parcial – Texto 1	88
Tabela 7 - Resultado parcial – Texto 2	90
Tabela 8 - Resultado parcial – Texto 3	91
Tabela 9 - Resultado parcial – Texto 4	92
Tabela 10 - Resultado parcial – Texto 5	94
Tabela 11 - Resultado parcial – Texto 1	95
Tabela 12 - Resultado parcial – Texto 2	97
Tabela 13 - Resultado parcial – Texto 3	98
Tabela 14 - Resultado parcial – Texto 4	99
Tabela 15 - Resultado parcial – Texto 4	99
Tabela 16 - Resultado parcial – Texto 1	100
Tabela 17 - Resultado parcial – Texto 2	101
Tabela 18 - Resultado parcial – Texto 3	102
Tabela 19 - Resultado parcial – Texto 4	103
Tabela 20 - Resultado parcial – Texto 5	103
Tabela 21 - Síntese dos resultados	104

MAPA CONCEITUAL

Mapa conceitual 1 - As abordagens de leitura.....	33
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC	Competência Comunicativa
CL	Competência Leitora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEFMNT	Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MAP	Manual de Apoio aos Professores de Língua Portuguesa
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHO ÍNGREME, PORÉM NECESSÁRIO	22
2.1	A Formação docente no Brasil	22
2.2	Destino do trabalho docente: desdobramentos e rumos da formação	25
2.3	Prazer em conhecer - o professor letrador	29
3	NOS CAMINHOS DA LEITURA E DO ENSINO	33
3.1	Sobre o ato de ler	33
3.2	Sobre a competência leitora	35
3.3	Sobre os gêneros textuais nas aulas de leitura	41
3.4	Sobre as estratégias de leitura	44
4	PERCURSO METODOLÓGICO: COMO SE DEU A CAMINHADA	51
4.1	A pesquisa	51
4.2	Universo de pesquisa	53
4.3	Sujeitos da pesquisa	55
4.4	Técnicas e instrumentos de coletas de dados	57
4.4.1	Grupo focal	58
4.4.2	Atividades de leitura e compreensão textual	60
4.5	Etapas da pesquisa	61
4.6	Critérios de análise	63
5	ANALISANDO OS DADOS	66
5.1	O que revelaram as entrevistas nos grupos focais	66
5.2	O que revelaram as atividades de leitura e compreensão textual ...	70
5.2.1	Da História em Quadrinhos	71
5.2.2	Do Anúncio Publicitário	73
5.2.3	Da Notícia	75
5.2.4	Do Conto	77
5.2.5	Do Poema	80
5.3	Quantificando os dados: resultados parciais	82
5.3.1	1ª Estratégia: Antecipação	82

5.3.2	2ª Estratégia: Inferência	88
5.3.3	3ª Estratégia: Seleção	95
5.3.4	4ª Estratégia: Verificação	100
5.4	Síntese dos resultados	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE	118
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO	119
	APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA	120
	APÊNDICE C - ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	124
	APÊNDICE D - TRANSCRIÇÕES DE PARTES DAS AULAS DE LEITURA	126
	ANEXOS	141
	ANEXO A – TEXTO 1	142
	ANEXO B – TEXTO 2	143
	ANEXO C – TEXTO 3	144
	ANEXO D – TEXTO 4	146
	ANEXO E – TEXTO 5	149
	MANUAL DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II – MAP	150
	1ª PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	155
	2ª PARTE - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA: VIVENCIANDO E CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS LEITORAS	165

1 INTRODUÇÃO

*[...] é que tem mais chão nos meus olhos
do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração do que medo
na minha cabeça.*

(Cora Coralina)

Realizar esta pesquisa permitiu-nos experienciar uma multiplicidade de sentimentos que nos levaram a refletir e repensar sobre o aprendizado e crescimento pessoal e profissional permitidos em cada situação vivida. Sentimentos contrários - entusiasmo x desânimo, certeza x indecisão, coragem x medo, conquista x fracasso, alegria x tristeza – misturaram-se e fervilharam, provocando pensamentos e atitudes várias durante o processo de construção e realização desse trabalho, sempre na certeza de que evoluíamos como profissional e como pessoa humana.

A confiança em cada passo dado serviu para tornar a nossa prática pedagógica melhor, porque das reflexões constantes quanto à importância das relações de interação que construímos, permanentemente, com os nossos pares, nesse caso, especialmente, os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade – EMEFMNT -, e nos fazer, firmemente, prosseguir na caminhada.

Durante todo o tempo da produção desse texto, buscamos refletir sobre a importância da vivência e do despertar das estratégias de leitura, sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997b) – e refletidas por Solé (1998), para que os alunos alcancem níveis de leitura satisfatórios e se tornem leitores proficientes.

Acreditamos que instigar no educando a consciência do seu papel de cidadão, participativo e responsável na sociedade em que vive, deve ser compromisso da educação. Possibilitar a formação de um sujeito engajado precisa, cada vez mais, ser anseio de todo projeto educacional. Hoje, especialmente, reconhece-se a valiosa contribuição que a aprendizagem e o desenvolvimento de uma prática de leitura efetiva têm para a formação desse sujeito.

A leitura, processo abrangente e complexo, foi vista, ao longo dos tempos, sob diferentes concepções. Embora haja muitas pesquisas sobre essa temática e contribuições trazidas por elas, a amplitude de propostas procedimentais, para a sua realização faz perceber que muito precisa ser feito para que esse exercício possibilite ao educando o desenvolvimento necessário a atender às exigências a que os leitores são submetidos em suas experiências diárias de letramento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN's), documento norteador de uma proposta de ensino comprometida com a formação integral do sujeito, a leitura é uma prática social complexa. O documento acrescenta ainda que, para a escola conseguir convertê-la em objeto de aprendizagem, é necessário preservar essa complexidade e trabalhar os diversos objetivos e modalidades que a caracterizam bem como suas distintas formas de ler em função dos diferentes objetivos e gêneros textuais (BRASIL, 1997b).

Diante do exposto, é possível reconhecer que a escola, espaço ideal para o desenvolvimento da leitura como prática social, necessita encontrar meios que possibilitem aos aprendizes a condição de refletir sobre o ato de ler e a capacidade de agir diante das múltiplas leituras que lhes são propostas, atribuindo-lhes, portanto, significados efetivos.

[...] a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de idéias (MARTINS; MOURA, 2012, p. 87).

Conforme o exposto na citação, a competência leitora, foco de reflexão deste trabalho e temática já, bastante, explorada pelos que se preocupam com uma prática de leitura mais consciente e significativa possibilita autonomia ao leitor, uma vez superado o reducionismo a que, muitas vezes, esse exercício é associado, pois não é raro encontrarmos espaços que a realizam sem a abrangência a ela permitida. É a leitura centrada, simplesmente, no processo de decodificação.

Uma prática de leitura efetiva deve envolver não apenas a conversão das letras em sons, mas, sobretudo, manifestar outros conhecimentos que comprovem a importância das interações que devem existir para a emergência dos sentidos. É na relação do leitor com o seu mundo, do leitor com o autor e do leitor com o próprio

texto que se determina o seu nível de competência leitora e, conseqüentemente, a eficácia da sua compreensão textual (KOCH; ELIAS, 2013).

A prática da leitura é, portanto, um exercício que precisa corresponder às exigências necessárias para que a compreensão leitora, de fato, aconteça.

[...] não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. [...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições [...] é preciso negociar o conhecimento que já tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos [...] (BRASIL, 1997b, p.55-56).

Nesta citação, é permitido reconhecer que uma prática de leitura proficiente, a que essa pesquisa se propõe refletir, cujos aprendizes sejam, efetivamente, sujeitos somente acontece mediante a orientação e o exercício constantes de procedimentos e estratégias norteadores do trabalho com os textos em sala de aula. Saber disso é necessário à compreensão e legitimação das leituras realizadas não apenas na escola mas também no seu cotidiano.

Com base nessas reflexões e na experiência como professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade– (EMEFMNT), onde convivemos, diariamente, com a problemática da dificuldade de leitura dos nossos alunos, elaboramos o seguinte questionamento de pesquisa: qual o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade? Para identificarmos esse nível, precisamos também responder a um segundo questionamento ao primeiro imbricado: quais as estratégias e como são usadas por eles na prática da leitura em sala de aula?

Assim, no intuito de responder a tais questionamentos, elaboramos como objetivo geral da pesquisa: analisar o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade – (EMEFMNT), a partir da vivência de estratégias leitoras. Como ações para a concretização desse objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos: discutir as experiências de leitura dos alunos do 8º ano A e B, regular, da EMEFMNT; selecionar textos de diferentes gêneros, a partir da preferência dos alunos; propor atividades de leitura às turmas referidas, considerando o emprego de

procedimentos estratégicos; identificar as estratégias empregadas pelos alunos, antes, durante e depois das leituras propostas realizadas; descrever, a partir do uso das estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação, os níveis de competência leitora demonstrados por esses alunos.

Essa é uma pesquisa qualitativa, por seu caráter descritivo e interpretativo, que busca o entendimento de um fenômeno em toda a sua complexidade (GODOY, 1995); quantitativa pelo emprego de instrumentos investigativos, entrevista e atividades de leitura e compreensão textual, os quais permitiram o levantamento estatístico, tanto na coleta como no tratamento dos dados recolhidos (CLEMENTE et al. 2010); e participativa, pois a pesquisadora e os participantes, representativos do problema investigado, estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 2004).

A investigação está apoiada nos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), que focaliza o aspecto sintetizador da leitura, cuja compreensão exige conhecimentos multidisciplinares e não somente da estrutura da língua materna; de Solé (1998), que acredita na aquisição da competência leitora por meio do uso das estratégias de leitura, procedimentos fundamentais à construção dos sentidos do texto; de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2013), que refletem a leitura como exercício complexo e realizado pela interação entre autor, texto e leitor; e nos PCN's, que consideram a necessidade de um planejamento para a realização dessa atividade, a qual deve possibilitar aos alunos autonomia e independência para realizá-la na sala de aula e fora dela (BRASIL, 1997b).

A concepção de leitura adotada por nós, ao longo desta pesquisa, é a interacionista, cuja perspectiva considera o leitor como processador ativo do texto que, por sua vez, deve possuir elementos suficientes para a sua compreensão, ou seja, no modelo interativo de leitura autor, texto e leitor são partes que se complementam pelas suas singularidades e importância (SOLÉ, 1998).

A discussão da temática se deu pelo estudo dos pensamentos e concepções, de diversos autores que convergiam com o nosso ponto de vista sobre o assunto ora escolhido. Há, pois, no texto, momentos em que nos fazemos protagonista e deixamos as nossas opiniões, reflexões e anseios ganharem a cena. E outros quando, ao nos colocarmos como coadjuvantes, destacamos as vozes experientes dos autores lidos e, merecidamente, gabaritados para tratarem das discussões propostas pelo texto.

A relevância dessa pesquisa será apresentada sob três pontos os quais possibilitarão ao leitor interessado nas reflexões sobre aulas de leituras planejadas e sistematizadas, a partir da vivência de estratégias de leitura, melhor compreensão das ideias partilhadas ao longo de todo o trabalho.

- O primeiro ponto de relevância diz respeito à promoção do nosso entendimento sobre o necessário direcionamento, durante as aulas de leitura, para o despertar das estratégias leitoras, que tornarão os alunos leitores competentes (SOLE, 1998), uma vez que encontram, nas leituras realizadas em sala de aula ou fora dela, justificativas para a sua efetivação.
- O segundo aspecto que justifica a relevância dessa escolha temática é a compreensão de que uma leitura competente pode ampliar o horizonte de conhecimento do leitor e, conseqüentemente, a sua atuação em sociedade, onde, a todo instante, lhe é exigida proficiência para realizar variadas leituras.
- Finalmente, pensamos ser relevante esse trabalho porque permite aos professores de Língua Portuguesa e aos demais interessados em uma prática de leitura competente, baseada no uso de estratégias leitoras, refletirmos e, quiçá, repensarmos nossas práticas mediante a leitura e a observação da pesquisa e dos dados apresentados e analisados aqui.

Seguindo a coerência da investigação, que começou pela reflexão teórica, adentrando a reflexão na prática e, por fim, na reflexão sobre a prática com base na teoria, o texto foi organizado em quatro capítulos interdependentes e complementares.

O primeiro capítulo, intitulado *A Formação Docente: caminho íngreme, porém necessário*, permite, através de uma breve visita à História da formação docente no Brasil, verificarmos fragilidades nesse processo formativo e as conseqüências advindas desse fato. Possibilita conhecermos novos rumos que o trabalho docente vem tomando e, finalmente, autoriza pensarmos na relevância do professor como agente letrador responsável por incentivar a formação de leitores competentes.

O segundo capítulo, *Nos caminhos da leitura e do ensino*, apresenta a leitura como uma atividade complexa, processual e exigente de conhecimentos diversos para a sua efetiva compreensão. Trata, pois, a competência leitora como a condição demonstrada, pelo leitor, para lidar, autonomamente, com os diferentes gêneros textuais que fazem parte das suas práticas de letramento e que, por essa razão, precisam ser tratados, na escola, não somente como atividades de ensino, mas,

sobretudo, de aprendizagem (BRASIL, 1997b). Esse capítulo ainda apresenta as estratégias de leitura, segundo pressupostos de Solé (1998), como procedimentos que devem ser ensinados para que a leitura competente, de fato, se desenvolva.

O terceiro capítulo, denominado *Percurso metodológico: como se deu a caminhada*, descreve o percurso feito e caracteriza o *tipo de pesquisa* realizada, o *universo de pesquisa* de onde se extraíram os dados da investigação, *os sujeitos* que contribuíram para a obtenção das informações, os alunos do 8º Ano A e B, regular, da EMEFMNT, *as etapas* vivenciadas ao longo da pesquisa, *as técnicas e instrumentos* utilizados, durante o processo investigativo, para a obtenção dos dados e *os critérios* considerados quando da análise dos dados obtidos no decorrer desse percurso. Ainda neste capítulo referenciamos a proposta de intervenção elaborada com base na pesquisa desenvolvida. Trata-se de um Manual de Apoio aos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – MAP – que pretende subsidiá-los a desenvolverem atividades de leitura mais comprometidas com a vivência das estratégias de leitura e, conseqüentemente, com a proficiência leitora.

O quarto capítulo, *Analisando os dados*, explana a análise, quantitativa e qualitativa, dos dados obtidos durante a investigação participativa realizada. Considera o que revelaram as entrevistas nos grupos focais e as atividades de leitura e compreensão textual, para que, desse modo, se compreendam os resultados quantificados, obtidos em cada texto e nas estratégias de leitura aplicadas, bem como as interpretações elucidadas.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHO ÍNGREME, PORÉM NECESSÁRIO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(Cora Coralina)

2.1 A Formação docente no Brasil

O retrato da nossa educação expõe um cenário que precisa ser melhorado para que se tenha uma prática educacional mais legítima. Diversidades socioeconômicas e culturais, fortemente existentes no Brasil, são demonstrativas da complexidade com que as escolas e os professores precisam saber lidar, durante o processo de construção do conhecimento, para oportunizar uma educação de qualidade.

No desejo de formar cidadãos conscientes, capazes de assumirem a sua cidadania, o papel do professor se faz desafiador, já que precisa se preparar, constantemente, para lidar com a heterogeneidade presente nas salas de aula. Daí afirmarmos o porquê do valor que carece ser atribuído aos cursos de formação docente, pois, os mesmos, devem promover conhecimentos necessários ao desenvolvimento dessa atividade pedagógica.

Hypólito (2009) afirma que o professor sem base sólida cultural e específica não tem descortino e firmeza para construir com o aluno o conhecimento. Reforçando a crença de que uma educação de qualidade depende do modo como o educador conduz a sua prática, a qual, por sua vez, está atrelada ao seu processo formativo, reafirmamos a necessidade de cursos de formação inicial e continuada de qualidade para esses profissionais e, conseqüentemente, para o crescimento educacional do país.

Conforme Aranha (2006), a história do Brasil apresenta um país que, sob o domínio de Portugal, viveu, por muitos anos, sem manifestar interesse e incentivo pela educação. A condição de colônia, cujos interesses econômicos da metrópole eram veementes, fez dos que aqui viviam mera mão de obra, desinteressada, portanto, pela instrução escolar formal.

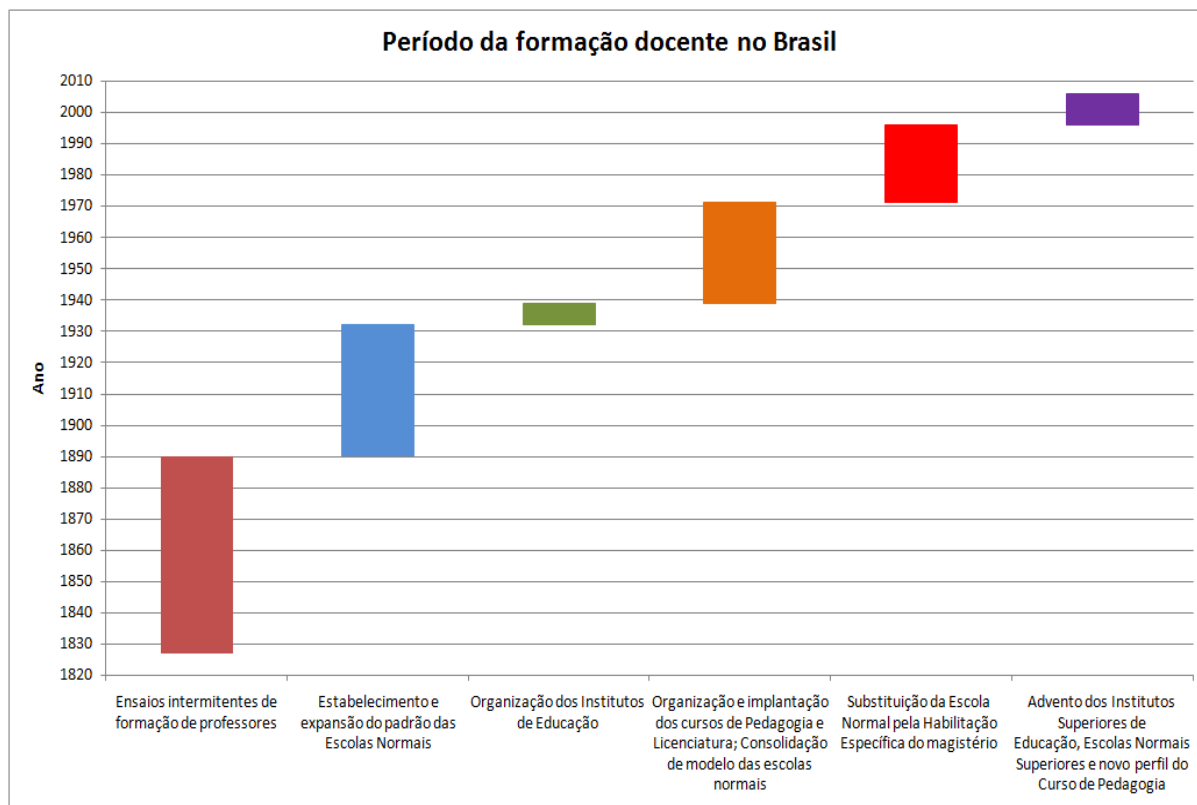
Nosso processo educacional esteve, por mais de dois séculos, sob o domínio de padres jesuítas que objetivavam converter e fixar a fé católica. Nesse intuito, a educação oferecida atendia a uma pequena camada da população, conforme interesses dos detentores desse saber. Aos índios foi oferecida uma catequese cristã de interesse da igreja e aos filhos dos colonos, além do ensino da leitura e escrita elementar, vislumbrou-se a possibilidade de ampliação dos seus estudos (ARANHA, 2006).

As ideias do Marquês de Pombal, como a criação de um fundo monetário para auxiliar a manutenção das escolas públicas, oficializadas após a expulsão dos jesuítas, e a criação de Seminários destinados a padres e educadores, trouxeram alguns avanços para a formação docente (ARANHA, 2006).

Aranha (2006) afirma que o Brasil, ainda no século XVIII, apresentava um panorama de analfabetismo resultante de um sistema de ensino precário e da falta de perspectiva existente. O trabalho agrário, base dessa sociedade, por muito tempo, deixou a maioria da população, que era pobre, sem interesse e oportunidade para os estudos, por causa da vida excluída e oprimida que tinham.

Somente quando da instalação da coroa portuguesa, aqui, é que interesses pelo conhecimento, em razão de mudanças culturais, econômicas e sociais, foram, mais marcadamente, sentidos. Nessa época, predominava o modelo tradicional e clássico de educação. A escola, com práticas distanciadas dos interesses reais dos educandos, tornou-se espaço desinteressante para a maioria da população, que não se identificava com as propostas curriculares elaboradas.

O gráfico a seguir apresenta, conforme Saviani (2009), os períodos de organização dos processos de formação docente no Brasil.

Gráfico 1 - Períodos da Formação Docente no Brasil

Fonte: SAVIANI, 2009.

A partir do exposto, podemos identificar a fragilidade das ideias e perspectivas tomadas no Brasil para a elaboração dos seus modelos de formação docente. Resultante de uma realidade cujos paradigmas de formação docente não atendiam às reais necessidades do seu contexto, é notória a pouca eficiência desses cursos formativos, pois, muitas vezes, não oferecem condições suficientes aos professores para desempenharem sua docência em sala de aula.

Conforme Saviani (2009), sobre a instabilidade quanto à duração, aos programas curriculares desinteressantes e ineficientes para os diferentes contextos nacionais, à excessiva valorização teórica e os descasos com a prática didático-pedagógica, podemos entender essas propostas de formação docente como reveladoras de uma política educacional incapaz de atender aos interesses e às reais necessidades da sociedade da época, fato que, ainda hoje, se pode notar quando analisamos nossa realidade educacional.

Para Perrenoud (1999), a escola, construída de cima para baixo, ainda supervaloriza os aprendizados dos conhecimentos, privilegiando aulas, temas, manuais e provas, e teme uma abordagem por competências, porque provoca

contestação. Reproduz-se, desse modo, uma história que há muito se pode verificar: busca-se a escola, mas distancia-se da formação que reflete saberes.

Mesmo hoje, após inúmeras teorias e perspectivas geradas no cenário da educação, no Brasil, sentimos um distanciamento entre o desejo que muitos professores têm de serem valorizados, incentivados e, efetivamente, preparados em sua formação e as reais oportunidades e conhecimentos a eles proporcionados. Poucas formações docentes oferecidas conseguem atender aos verdadeiros anseios e necessidades desses profissionais e, conseqüentemente, dos alunos para o desenvolvimento do saber para as suas vivências diárias.

A apresentação panorâmica de alguns processos de formação docente desenvolvidos, há muito, no cenário nacional, nos possibilitou reconhecer a ineficiência de muitas propostas desenvolvidas. O próximo item nos ajuda a entender como devem ser os novos rumos e desdobramentos desses cursos de formação.

2.2 Destino do trabalho docente: desdobramentos e rumos da formação

Há muito se discute a necessidade de o profissional, durante o exercício do seu trabalho, buscar mecanismos que possam aperfeiçoar e, desse modo, tornar melhor a sua prática. Esse debate se torna mais fervoroso quando se está em pauta o trabalho do professor pela contribuição que o seu ofício pode trazer à formação de cidadãos e à conseqüente construção de uma sociedade mais consciente.

Compete a esse profissional da educação colocar em evidência, durante o seu trabalho, os pensamentos científicos, sociais e filosóficos desenvolvidos, adequando-os ao universo contextual de sua escola/sala de aula para que seus alunos encontrem significação naquilo que lhes é proposto como atividade escolar.

O trabalho da formação docente nem sempre é tratado com a devida seriedade e comprometimento pelos que se propõem a desenvolvê-lo. Algumas universidades, principais instituições responsáveis por essa tarefa, possuem, muitas vezes, debates recheados de teorias que se autodefinem capazes de promover uma prática reflexiva e consciente a esse profissional, mas se mostram, por vezes, ineficientes para a prática real e legítima da sala de aula, universo onde aflora a diversidade.

Para Nóvoa (1999), as instituições formadoras de professores precisam se libertar do academicismo desmedido e do empirismo tradicional a que, muitas vezes, submetem seus professores. Para o autor, é necessário dar cabo à reprodução de práticas de ensino que não promovem criticidade ou mudança.

O exercício dessa profissão nos permite corroborar as afirmações ora explanadas, pois reconhecemos a importância de oferecer aos profissionais uma formação que oportunize conhecimentos teóricos relevantes a uma prática reflexiva e condizentes com os interesses e necessidades dos sujeitos aprendizes, mas que não desconsidere, sobretudo, ideias e propostas práticas adequadas ao seu exercício.

Consideramos, ainda, que a alguns professores compete saírem do comodismo a que, muitas vezes, se submetem, ficando reféns de indagações e respostas elaboradas por outrem, em contextos, por vezes, díspares dos seus. Esses profissionais precisam estar abertos à formação que valoriza a pesquisa, o aprender fazendo e, especialmente, a reflexão.

Vagula ([20--?], p.31) nos fala em três paradigmas da formação dos professores.

- Tradicional – caracterizado pela transmissão de conhecimentos;
- Pós-moderno – marcado por um processo transitório em que o professor é visto como mediador, facilitador e construtor do seu próprio conhecimento;
- Emergente – retrata um professor questionador do seu conhecimento e sedento por atualizá-lo, sempre.

O que, quase sempre, se observa na prática docente vivenciada ou analisada é que, nem sempre, se consegue assumir um único modelo de formação dos mencionados. Fatores circunstanciais podem determinar a postura que se assume, quando do exercício dessa profissão, sendo possível, pois, adotar, consciente ou inconscientemente, uma mistura desses paradigmas a fim de que atendam aos interesses que tem no espaço/tempo da sala de aula.

O professor tradicional é visto, quase sempre, como o que dá aulas expositivas a alunos passivos, mas é tradicional, segundo Charlot (2013), o professor que explica conteúdo e regras e o aluno aplica o que é ensinado.

O modelo de formação tradicional é alvo de severas e constantes críticas por se reconhecer, especialmente hoje, que o professor não pode assumir-se, totalmente, capaz e responsável por oferecer todo o conhecimento necessário aos seus alunos em formação. Entretanto, por inúmeras e variadas questões, esse modelo de procedimento pedagógico ainda vigora em grande parte das escolas.

Muitas vezes, algumas escolas, policiadas pela sociedade, reclamam desse profissional e dessa prática, pois sua organização e regimento fundamentam-se em regras disciplinares que exigem um ordenamento hierárquico entre os sujeitos nelas envolvidos, definindo, assim, suas ações, seus papéis e comportamentos.

Embora grande parte dos professores e das escolas não abandone esse modelo de prática pedagógica, é comum verificar que, quase sempre, não se assume isso, já que as transformações advindas de avanços tecnológicos e científicos trouxeram, para o centro do processo, concepções e tendências pedagógicas modernas que se propõem a atender às exigências dos novos tempos de forma mais criativa e atualizada.

O conhecimento, nesse ponto, apresenta-se como uma construção feita na interação entre diferentes sujeitos em situações e espaços diversos, não dependendo, necessariamente, de uma única pessoa formalizá-lo e construí-lo. A dinamicidade e liberdade com que deve ser edificado permitem aos sujeitos envolvidos, nesse processo, contribuir partilhando e somando saberes para que, assim, ele seja multiplicado.

O reconhecimento das diversas competências que todos podem desenvolver, quando incentivados, faz surgir o paradigma pós-moderno de formação. Nele, o professor é visto e assume-se como mediador/facilitador do processo de aprendizagem. Desconsidera-se, portanto, a ideia da preeminência do saber em um único sujeito, o professor, invalidando, assim, o processo de ensino e aprendizagem como apregoava o modelo tradicional.

[...] trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar (CHARLOT, 2013, p. 17).

Essa proposta pós-moderna do método pedagógico, apresentada na citação acima, nos leva a compreender que é, imensamente, relevante o papel do professor-pesquisador para a aprendizagem dos alunos, pois a experiência e o conhecimento construídos, ao longo de anos de estudo e dedicação, gabarita-o a auxiliar esse procedimento formativo.

Segundo Bacherlad (1996) a aprendizagem nasce do questionamento e ao professor não cabe apenas ensinar os conteúdos e as respostas, mas, sobretudo as indagações. Aos alunos, o autor continua, ora sozinhos, ora de mãos dadas com o professor, importa a viagem intelectual: saber de onde vem, por que e para que andam, pois esse trajeto precisa valer a pena no instante da chegada.

Esse pensamento elucidado ratifica o valor de processos formativos que buscam incentivar em seus profissionais, a exemplo dos professores, o conhecimento que se constrói na troca inevitável e essencial das experiências vividas no ambiente de trabalho, nesse caso, a sala de aula. Aqui, professores e alunos reconhecem seus saberes e permitem modificá-los para que outros sejam construídos e oferecidos.

Nesta sociedade, marcada por constantes mudanças na educação, insurge um novo modelo de profissional docente. É o professor que, reconhecendo o conhecimento como inesgotável, busca, a partir da reflexão de sua prática, formar-se, constantemente, para tornar o seu trabalho mais legítimo e, assim, alcançar aquilo a que se propõe.

O modelo emergente de professor, bastante discutido e idealizado em textos e pesquisas produzidos sobre a formação docente, não é tão comum de ser encontrado. Essa realidade nos instiga a refletir sobre as razões por que muitos desses profissionais preferem permanecer em suas zonas de conforto a encontrar outros motivos que possam tornar melhor a sua prática.

A experiência em sala de aula e os diversos momentos de discussão entre colegas de profissão nos permitiram verificar fatores, a exemplo da valorização profissional, que podem tornar os professores disponíveis ou não a participarem, efetivamente, de processos formativos que oportunizam uma prática pedagógica mais reflexiva e eficiente.

Entretanto, cabe ao professor revestir-se de um pensamento crítico para reconhecer em que medida o conhecimento oferecido precisa ser multiplicado e

validado. Desse reconhecimento, que possa incorporá-lo ou alterá-lo na busca por significar cada saber, fator essencial do processo, constante, de ensinar e aprender.

A complexidade da prática docente evidencia ao professor a necessidade de dominar competências que o façam perceber o seu conhecimento individual, muitas vezes, como limitado, pois o que os aprendizes têm a contribuir, quando do evento da aula, pode torná-la ainda mais viva e significativa.

Jonh Dewey (1976 *apud* BANDEIRA, [20--?]) acredita que a prática docente reflexiva leva o professor a reconhecer a produção do conhecimento pelas experiências fundamentadas na interação e transição entre situações presentes, passadas e futuras. É possível identificarmos, nos nossos dias, que a proposta reflexiva não consegue, por vezes, ultrapassar o plano dos discursos acadêmicos, pois, muitas formações docentes ainda se sustentam em propostas reconhecidas pelo tradicionalismo e formalidade como são apresentadas.

O professor reflexivo deseja conhecer, responsabilizar-se pelo conhecimento e pela verdade mediante o conhecido. Neste sentido, pois, é papel do professor, sobretudo, interessar-se pela formação profissional que lhe é destinada e pelas mudanças ou aceitações do que lhe é proposto no conhecimento oferecido.

Deste modo, cabe lutar por uma prática docente que valorize as competências possuídas por cada sujeito em formação a fim de que modelos, nos quais o conhecimento absoluto, pautado num paradigma, muitas vezes, distanciado dos interesses e da realidade contextual a qual sua prática é destinada, possam ser substituídos por outros que validam essa prática e a tornam mais eficiente, porque significativa para os que a vivenciam.

Depois de transitarmos por esta percepção da formação do professor e, em algumas vezes, citarmos o professor de Língua Portuguesa, adentramos na especificidade do professor letrador, corroborando a ideia de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013) para quem esse profissional é responsável pela formação leitora dos alunos, já que é modelo para esses aprendizes.

2.3 Prazer em conhecer - o professor letrador

A leitura do texto escrito ou imagético, das cenas e situações cotidianas é exercício sempre presente no dia a dia das pessoas. Sabe-se, entretanto, que essa

atividade, quase sempre, só é reconhecida e tomada como objeto de estudo e ensino quando realizada em ambientes formais e sistematizadores dessa prática, como a escola.

[...] é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto, é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 53).

Corroborando com o pensamento de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), acima referido, a escola, representada pela figura do professor, se apresenta como espaço onde tal ensinamento precisa ser trazido de maneira a atender às exigências das múltiplas e variadas leituras, verificando, pois, as competências que cada aluno possui bem como as que necessitam ser adquiridas, conforme cada etapa de desenvolvimento desse sujeito em formação.

O professor é visto como modelo para os leitores aprendizes. Compete a ele, portanto, buscar mecanismos para, cada vez mais, realizarem aulas de leitura desafiadoras, que vão além da capacidade decodificadora da escrita, pois a leitura permite, também, a formação de cidadãos críticos e reflexivos para conviver em sociedade.

Segundo Soares (2003), a leitura envolve habilidades, comportamentos e conhecimentos complexos. Dessa forma, por entender que se trata de uma atividade que requer a mobilização de conhecimentos que, diferentemente da ideia que, muitas vezes, se tem, vão além do reconhecimento vocabular, pois exige do leitor a ativação de saberes construídos pelas diferentes áreas do conhecimento.

Esse fato nos permite pensar que a formação do leitor proficiente deve ser responsabilidade de todos os professores e não somente, como se costuma pensar, dos de Língua Portuguesa. Reconhecemos, portanto, que as aulas de leitura, nas escolas, são realizadas, especialmente, pelo professor de Língua Portuguesa, o qual deve buscar promovê-las, sempre, de modo planejado e sistemático.

Nessas situações, a leitura, que pode construir conhecimentos diversos, quando utilizadas estratégias adequadas a cada tipo e interesses manifestados, abandona a superficialidade da mera verificação de aspectos como pronúncia,

entonação, correção gramatical e deixa transparecer a riqueza de possibilidades que essa atividade tem.

Não se pode, portanto, deixar de reconhecer que, em muitas situações, o papel exigido aos professores, agentes de letramento, não é, facilmente, por alguns deles, desenvolvido, pois pode ter-lhes faltado, durante o seu processo de formação docente, o ensinamento teórico e, sobretudo, prático para realizarem aulas de leitura, cujos objetivos tenham sido esclarecidos.

Pesquisas revelam que quando os professores têm acesso a uma Pedagogia da Leitura tendem a melhorar seu trabalho pedagógico, dado o aproveitamento das estratégias necessárias ao desenvolvimento, satisfatório, dessa atividade. Para Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013, p.16), “todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”.

Além do mais, os professores precisamos, no decorrer dos nossos processos formativos, desenvolvermos atividades que nos auxiliem e nos tornem leitores competentes das variadas leituras que nos rodeiam, pois só assim conseguiremos incentivar a formação leitora dos nossos alunos. Ler, portanto, é a melhor forma de ensinar a ler.

Lajolo (2010), em entrevista¹ ao Jornal do Professor, afirma que nem todo professor ler por prazer ou tem acesso à leitura e acrescenta que este é um profissional que precisa ser conquistado para o exercício de suas tarefas.

Sabemos que algumas realidades escolares, em nosso país, se aproximam, especialmente, quando o assunto é o exercício da leitura. Os resultados sobre a proficiência leitora dos nossos alunos, divulgados por exames internacionais e nacionais que se preocupam com essa tarefa, a exemplo do PISA e do IDEB², revelam que muito precisa ser feito para se atingir o nível satisfatório de competência leitora almejado.

Os leitores competentes são capazes de interagir processos cognitivos, perceptivos e linguísticos bem como desenvolverem habilidades metacognitivas que os permitam tomar consciência do seu processo de compreensão para, desse modo, controlá-lo (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013).

¹ Para ler a entrevista na íntegra, visitar o sítio:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1153>

² Para maiores informações, consultar <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

É função do professor mediar atividades de leitura que possibilitem aos seus alunos compreenderem os textos lidos, ajudando-os a perceberem marcas, formularem hipóteses e verificá-las para, assim, construírem sua interpretação. Esse trabalho de mediação ou andaimagem³ pode variar, conforme aspectos sociais, culturais e étnicos, e deve ocorrer, sobretudo, numa atmosfera positiva entre os pares envolvidos para que a construção do conhecimento se dê de forma mútua (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013).

A diversidade de textos a que os alunos têm acesso em seu cotidiano é demonstrativa do quanto à leitura é uma atividade complexa. Dessa afirmação, corroboramos o pensamento de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), que entende a importância da mediação do professor, o qual deve reconhecer a cultura letrada e, assim, realizar leituras cujos objetivos ultrapassem a decodificação do escrito e cheguem ao processo de letramento, que permite ao aluno ler e compreender a diversidade de textos que circulam socialmente.

Portanto, ao professor, não basta propor leituras a serem feitas em casa ou na sala de aula. É necessário fazer-se leitor com o aluno, realizando leituras incentivadoras e orientadas por estratégias de compreensão leitora.

Diante dos enfoques, ora trazidos, pudemos relacionar as influências que os processos de formação têm para a prática docente e nos convenceremos da importância que um professor leitor-competente encerra para o desenvolvimento de atividades de leituras significativas. O capítulo seguinte nos ajuda a compreender a competência leitora e a sua aquisição pelo ensino planejado da leitura de vários gêneros textuais, através do uso de estratégias que favorecem a compreensão leitora.

³ O conceito de andaime ou andaimagem (tradução de *scaffolding* do inglês) baseia-se na teoria sociocultural de língua e aprendizagem avançada pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky e a abordagem sociolingüística à interação humana, conhecida como Sociolingüística Interacional, cujas raízes se fundam nos trabalhos de John Gumperz

3 NOS CAMINHOS DA LEITURA E DO ENSINO

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

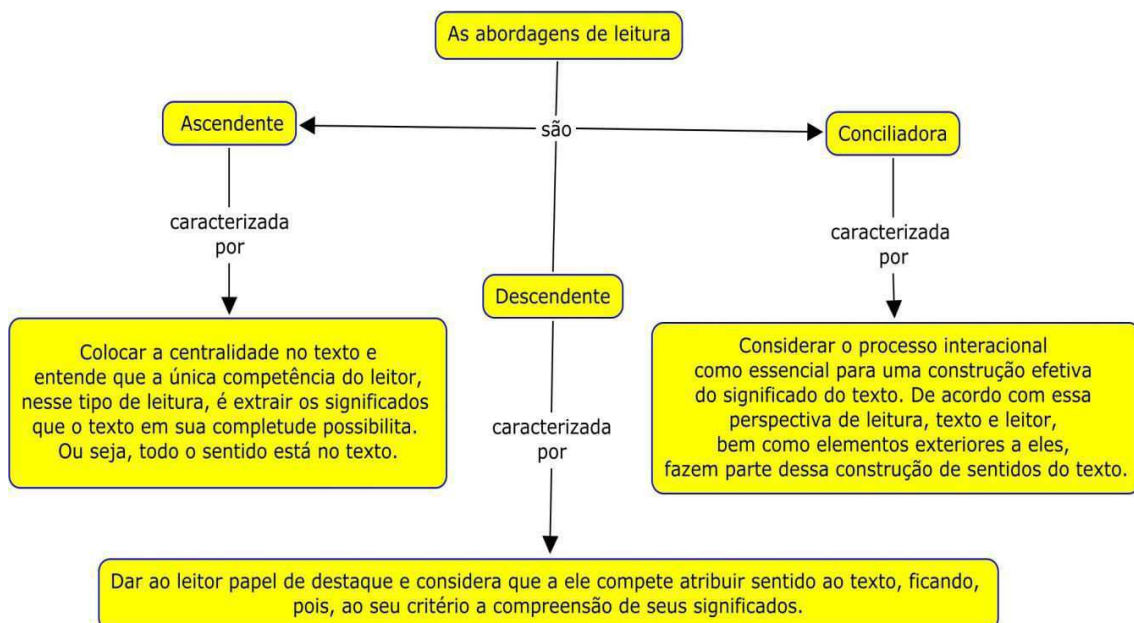
(Paulo Freire)

3.1 Sobre o ato de ler

A leitura, dentre as muitas atividades que necessitamos aprender nas nossas experiências cotidianas, se apresenta como essencial, pois nos possibilita ampliar os conhecimentos e nos torna sujeitos mais conscientes e capazes de participar da vida em sociedade. Dessa relevância resulta a preocupação e o cuidado que se precisa ter quando do seu ensino em sala de aula.

O processo de leitura, ao longo do tempo, assumiu concepções distintas, conforme as influências contextuais e científicas de cada época. O mapa conceitual seguinte mostra, segundo Leffa (1999), as distintas concepções de leitura, conforme a abordagem que lhe é dada quando do ato de ler.

Mapa conceitual 1 - As abordagens de leitura



Fonte: LEFFA, 1999.

Com base nas abordagens apresentadas, é possível compreender as posturas na realização das leituras. Delas, pois, dependerão o ensino e o

aprendizado dessa prática e, conseqüentemente, a compreensão que se tem dos textos lidos na sala de aula e no cotidiano de cada leitor. Embora essas concepções façam parte de distintos períodos da história, é possível reconhecê-las nas práticas de leitura do nosso tempo não só no modo como os leitores as realizam mas, sobretudo, na forma como são orientadas pelos professores em sala de aula.

É necessário formar leitores capazes de reconhecer que, nesse processo, texto, leitor e autor são elementos relevantes e que interagem para a concretização da compreensão leitora (KOCH; ELIAS, 2013). A escola deve, pois, procurar ser lugar onde a leitura seja entendida não, simplesmente, como mecanismo de ensino mas, sobretudo, de aprendizagem.

Nós, leitores-modelo que devemos ser e professores responsáveis por construir situações, em salas de aula, nas quais a leitura sempre aconteça de modo planejado, refletido e significativo para o aluno, precisamos nos libertar, pois, de perspectivas de ensino mais preocupadas com a transmissão de conhecimentos do que com o desenvolvimento de competências.

Embora a leitura deva se apresentar como atividade que desperte o envolvimento do leitor, proporcionando-lhe gostar do que estar lendo, porque encontra razões para isso, o ato de ler é exigente e requer o acionamento de conhecimentos que precisam, o tempo todo, serem selecionados, avaliados, persistidos ou abandonados para se chegar à meta desejada (SOLE, 1998).

Conforme pensamento exposto, cabe, durante o planejamento de nossas atividades com a leitura, refletirmos se estamos possibilitando aos alunos, pelos diversos gêneros textuais trabalhados, a construção da proficiência, tornando-os, pois, leitores ativos e competentes.

[...] os usos da leitura estão ligados à situação: são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características das instituições em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Diante do exposto, é certo compreender a leitura como atividade complexa que envolve fatores de ordem sócio-histórico-cultural para a sua realização. Não é suficiente que o professor dedique horas do seu trabalho pedindo ou ordenando aos alunos que leiam, reforçando esses imperativos com reações diferenciadas para

com os que leem e os que não executam essa tarefa, por insegurança, timidez, medo ou outros fatores.

Mais do que frases de efeito, ganharão força as vivências de leitura a que esses alunos são submetidos nos ambientes informais ou formais de aprendizagem, a exemplo de suas casas e da escola, respectivamente.

Ler envolve, sobretudo, a interação do leitor com o texto, com o autor e com elementos extratextuais. Exige que os conhecimentos acumulados sejam considerados e validados, durante a realização dessa atividade, pois, do contrário, ler não passará de um exercício cansativo e desinteressante.

Não devemos ignorar os resultados que apontam a leitura, embora tão praticada em sala de aula, como um problema na educação nacional em todos os segmentos da escolaridade. Tampouco podemos nos conformar com o número de analfabetos funcionais identificados, nas diversas séries escolares, pelos exames aplicados para comprovar ou não a compreensão leitora.

A condição de ler o mundo, através de textos variados que abrangem as diversas linguagens - verbal, não verbal ou sincrética -, deve ser o ideal da nossa prática. Identificar resultados contrários aos desejáveis não pode ser razão de desânimo, mas, ao contrário, de impulsão do desejo de fazer acontecer uma prática de leitura significativa no dia a dia da nossa sala de aula e para além dela, na vida de nossos alunos.

O reconhecimento pelos professores dessa atividade como prática que requer planejamento e sistematização para a sua realização com os alunos, dada a importância que tem para a autonomia do sujeito em sociedade, foi o assunto condutor deste tópico, que serviu de fundamento para compreender o item seguinte no qual tratamos da competência leitora, conquistada na formação de leitores conscientes da tarefa que realizam.

3.2 Sobre a competência leitora

Em um contexto onde a comunicação entre os sujeitos é, cada vez mais, presença viva nas relações sociais nos mais diversos segmentos, discorrer sobre a competência necessária para realizá-la tem se tornado assunto relevante, embora

se saiba que, há muito tempo, estudiosos vêm demonstrando interesse pela temática ora referida: a competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa, introduzido pelo linguista Dell Hymes, em 1966, tem ganhado novas roupagens ao longo do tempo, mas a essência dos aspectos apresentados por ele para sua efetiva realização se mantém na estrutura dos inúmeros trabalhos sobre esse tema.

Sobre Hymes (1966), Bortoni-Ricardo (2004) considera que, após releitura das concepções dicotômicas a respeito de competência e desempenho trazidas por Chomsky (1965 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004), o autor amplia o valor atribuído a esses termos. Para Chomsky (1965 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004), filósofo e linguista norte-americano, o desempenho seria a capacidade que o usuário da língua tem de reproduzir, de forma exata, a competência que, por sua vez, tratou como o conhecimento da língua, sobretudo nos seus aspectos gramaticais.

O americano, Dell Hymes (1966), segundo Bortoni-Ricardo (2005), considera, no processo da comunicação, não apenas a necessidade do domínio da língua por parte do falante mas, sobretudo, as relações socioculturais que influenciam os sujeitos nos atos de fala na utilização da língua. Para ele, a competência comunicativa, baseada nos usos da língua, deve ser abordada a partir de quatro aspectos apresentados a seguir:

Quadro 1 - Aspectos da Competência Comunicativa – CC, conforme Dell Hymes, segundo Bortoni-Ricardo

ASPECTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA – CC	
Potencial sistêmico	O que é permitido pela estrutura da língua;
Adequação	O que é adequado ou não ao falante no ato da fala;
Ocorrência	O que é, efetivamente, realizado pelo falante competente;
Viabilidade	O que é viável no instante da comunicação a depender da complexidade do tema abordado e do domínio que o falante possui sobre ele.

Fonte: Bortoni-Ricardo(2005)

As contribuições advindas do pensamento de Hymes (1966) sobre a CC, conforme nos apresenta Bortoni-Ricardo (2005), vêm auxiliando o trabalho de alguns estudiosos sobre a forma de como abordar, sobretudo em ambientes reservados a

esse fim, a exemplo das escolas, temáticas, muitas vezes, ainda hoje, desconsideradas pela complexidade de sua proposta.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, ou seja, o conhecimento por si só não é garantia de desenvolvimento competente de algumas atividades que precisam ser desenvolvidas.

No que diz respeito à competência comunicativa, ora referida, conforme ideias de Hymes (1966 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), um sujeito pode, embora conhecedor e usuário de uma língua, não se caracterizar como competente nesse uso, pois, em determinadas ocasiões, pode ser apresentado a situações efetivas de comunicação para as quais não se sinta seguro, porque lhe falta competência.

A escola, conforme Perrenoud (1999), vive, desde muito, um dilema que oscila entre o ensino pautado para desenvolver conhecimentos ou competências, retratando, pois, um modelo tradicional e clássico de educação *versus* um modelo inspirado em concepções pedagógicas mais atualizadas.

Os estudos sociolinguísticos, por sua vez, têm ganhado cada vez mais terreno nas discussões sobre o modo como desenvolver trabalhos com o uso da língua em sala de aula. Essa preocupação pode ser exemplo de uma abordagem cujo desenvolvimento de competências é superior à aquisição de mero conhecimento, pois aos alunos compete protagonizarem o processo de sua aprendizagem, a partir da orientação e mediação do professor.

Bortoni-Ricardo (2005), pesquisadora de questões sociolinguísticas aplicadas à educação, refletindo sobre os aspectos apresentados por Hymes (1966), no quadro acima, corrobora e amplia essas ideias ao reconhecer três condições básicas ao processo comunicativo, a saber: o apoio contextual; a complexidade cognitiva e a familiaridade com rotinas comunicativas. Segundo ela, é fundamental a todo usuário de uma língua saber utilizá-la de modo adequado, considerando todos os componentes da atividade comunicativa em questão.

Sendo a leitura uma atividade de comunicação, sua realização envolve aspectos sócio-histórico-culturais, como já tratara Vygotsky (1987). As ideias desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, reforçam à nossa compreensão que o ato de ler representa a condição de apreensão e compreensão dos acontecimentos que envolvem o leitor.

Disso tudo, se sobrepõem alguns questionamentos, os quais procuramos dar conta de responder, a partir das leituras e análises feitas durante esse trabalho, embora reconhecendo a profundidade das indagações que seguem:

- O que é um bom leitor?
- E uma boa leitura o que seria?
- Que aspectos são determinantes para a construção de um leitor e de uma prática de leitura ideais?
- Que elementos podem contribuir ou interferir para essa prática já tão cedo iniciada?

Um bom leitor, conforme a concepção interacionista de leitura, adotada nesse trabalho, é capaz de construir os significados do texto utilizando, para tanto, os diversos conhecimentos – linguísticos, enciclopédicos e textuais – que possui, fazendo-se, pois, leitor ativo nesse processo complexo e sistemático do ato de ler (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013a; KOCH; ELIAS, 2013).

Uma boa leitura, por sua vez, deve desafiar o leitor para ativar os seus conhecimentos - revendo-os, confirmando-os ou refutando-os – e proporcionar-lhe a construção de novas aprendizagens, as quais servirão para seu melhor desenvolvimento frente aos inúmeros textos com os quais convive cotidianamente.

A formação de um leitor e o desenvolvimento de uma leitura proficiente, segundo Solé (2006, p. 157), exigem considerar três dimensões: “ensinar e aprender a ler; a desfrutar da leitura e a ler para aprender”. Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento, por parte dos que contribuem com essa tarefa, da importância de um trabalho pautado no planejamento e, conseqüentemente, na organização das atividades de leitura propostas bem como do modo de realizá-las junto aos leitores em formação.

Nesse sentido, um ensino de leitura fundamentado na busca pelo desenvolvimento de competências no leitor identifica-a como processo contínuo e complexo, que carece de procedimentos estratégicos para a sua compreensão, que se preocupa com os objetivos a serem alcançados, com o planejamento das ações e com a sua avaliação para possível mudança (SOLÉ, 1998).

Uma atividade de leitura motivada pelos interesses e capacidades dos leitores, pelas experiências de leituras por eles realizadas, na família ou na escola, por modelos de leitores que lhes influem pelo conhecimento da atividade realizada, importa para a formação de um leitor proficiente.

Desse modo, quando falamos sobre competência leitora estamos nos referindo a uma prática de leitura ideal na qual, mais do que decifrar um código linguístico já conhecido, o leitor realiza, competentemente, várias leituras que os permitem autonomia para viver em sociedade.

Um leitor competente é capaz de desempenhar esse exercício de forma que estratégias adequadas sejam empregadas para atingir os objetivos e finalidades que tem no instante das leituras que realiza. Um leitor proficiente precisa, pois, reconhecer, perante o texto: o que ler, por que ler e para que ler (SOLÉ, 1998).

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 2009, p.24).

Contrariando o que apresentou Solé (2009), na citação anterior, é comum, nos diversos espaços e, sobretudo no escolar, considerar e ser considerado leitor competente pela singular capacidade de decodificar o sistema simbólico da língua, não reconhecendo, portanto, que esse é apenas um dentre os diversos fatores que definem um leitor como tal.

Wells (1987), Freebody e Luke (1990), citados por Solé (2006), apresentam quatro níveis de Competência Leitora – CL, a saber: a decodificação, a compreensão do significado, o uso dos textos e a leitura crítica, os quais são apresentados e explicados, sinteticamente, no quadro seguinte.

Quadro 2 - Níveis de Competência Leitora, conforme Wells, Freebody e Luke, segundo Solé

NÍVEIS DE COMPETÊNCIA LEITORA, CONFORME WELLS, FREEBODY E LUKE, SEGUNDO SOLÉ			
Decodificação	Compreensão do significado	Uso dos textos	Leitura crítica
Implica conhecer e utilizar o código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais.	Exige a ativação do conhecimento prévio e sua relação com as ideias transmitidas pelo texto; a identificação de ideias importantes e secundárias e a realização de inferências.	Requer conhecimento dos diferentes tipos e gêneros textuais e seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais.	Demanda identificar, avaliar e contrastar diferentes visões, fazendo uso epistêmico da leitura.

Fonte: Solé (2006, p. 158)

Baseando-nos na observação do quadro acima, é possível notar que muito precisa ser feito no trabalho com a leitura para que esses níveis sejam atingidos, a contento, por nossos alunos nas mais distintas etapas da sua aprendizagem. Muitas vezes, eles não demonstram essa competência leitora, o que se verifica na superficialidade com que compreendem os textos que leem.

Para que a competência leitora se desenvolva, faz-se necessário aos professores, mediadores determinantes nesse processo, estarem preparados para realizarem exercícios de leituras diversas que permitam ao leitor encontrar respostas para os questionamentos já mencionados: O que ler? Por que ler? Para que ler?

[...] a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que ler (SOLÉ, 1998, p.41).

Uma Leitura Competente, conforme apresenta Solé (2006), exige dos que a realizam o desenvolvimento de conhecimentos prévios, os quais, apresentados no quadro seguinte, são, segundo Oliveira (2010), essenciais a uma leitura proficiente.

Quadro 3 - Conhecimentos prévios para uma leitura competente

CONHECIMENTOS PRÉVIOS PARA UMA LEITURA COMPETENTE	
Conhecimentos Linguísticos	Conjunto de palavras conhecidas pelo leitor.
Conhecimentos Enciclopédicos	Conhecimentos do mundo onde está inserido.
Conhecimentos Textuais	Conhecimentos dos elementos da textualidade, dos tipos e gêneros textuais.

Fonte: Oliveira (2010, p. 60)

Com base no exposto, podemos afirmar que a realização de uma leitura propiciadora de compreensão e aprendizado exige do leitor a ativação de conhecimentos que o ajudarão a torná-la mais significativa. Esses saberes podem ser compartilhados com os seus pares e, desse modo, as experiências e conhecimentos difundidos transformam a leitura em uma atividade solidária.

Assim, os diversos leitores vão interagindo e seus conhecimentos, múltiplos e distintos, se complementando para a construção dos sentidos do texto que, contrariamente ao que se pensa ou deseja, pode se fazer diferente em cada um. Essa reflexão é reforçada pelo pensamento de Solé (1998, p. 40) para quem “a

compreensão que cada um realiza depende do texto que têm a sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor”.

Os PCN's também reconhecem que uma prática de leitura competente exige do leitor a capacidade de: selecionar os textos que possam atender à sua necessidade; compreender o que ler; identificar elementos implícitos no texto; estabelecer relações entre textos; reconhecer a possibilidade de atribuição de sentidos múltiplos aos textos; localizar elementos discursivos para validação da sua leitura; utilizar estratégias adequadas para sua abordagem (BRASIL, 1997b).

Conforme as orientações trazidas nestes parâmetros sobre a prática de uma leitura competente, é possível afirmarmos que esse exercício, embora prática corriqueira, nas salas de aula, está longe de se efetivar, conforme orientado. A complexidade procedimental que a envolve nem sempre é tratada com a merecida importância, tendo se tornado, pois, essa atividade, em alguns casos, uma prática preocupada com aspectos superficiais e ineficientes para a formação de um leitor proficiente.

Portanto, compete aos envolvidos com o ensino e a aprendizagem desse exercício, sobretudo nós, professores de Língua Portuguesa, reconhecer a necessidade de trabalhar visando à construção da competência leitora em nossos alunos, conforme concepções apresentadas aqui. O trabalho com a diversidade de gêneros textuais existentes, apresentado no tópico seguinte, se mostra como fator determinante para que o leitor tenha segurança em ler e compreender as diversas leituras que fazem parte da sua vida, demonstrando, pois, sua competência leitora.

3.3 Sobre os gêneros textuais nas aulas de leitura

O caráter histórico, social e cultural atribuído à prática da leitura reafirma a relevância de levar ao leitor, em todas as etapas de seu processo escolar, sobretudo no ensino fundamental, quando suas experiências, nos grupos, se avolumam e se diversificam, a variedade de textos existentes, os quais, certamente, hora ou outra, estarão presentes em seu dia a dia.

Esse fato deve provocar nos professores, especialmente os de Língua, vontade de compreender a discussão sobre a multiplicidade de gêneros textuais e suas possibilidades de ensino para a efetiva aprendizagem dos alunos. E assim, mostrarem-se competentes para, dentre eles, selecionarem os que acreditam ser

mais significativos para os seus aprendizes, uma vez a pertinência das circunstâncias de uso.

Inseridos em práticas de leituras constantes, os alunos necessitam conhecer os mais diversos gêneros textuais, sobretudo os que fazem parte das suas vivências cotidianas, das suas relações em sociedade. Logo, cabe à escola, nas atividades de leituras que propõe, possibilitar aos educandos o contato e o estudo de vários textos, que vão dos mais práticos e funcionais aos mais subjetivos e ficcionais.

Solé (2006) acredita que somente a diversidade de textos permite que as dimensões da leitura e os mais diversos objetivos que o leitor competente tem, em sua realização – desfrutar, se informar, aprender, resolver problemas práticos, comunicarem a outros –, sejam atingidos.

Estudos recentes têm reforçando a singular importância do trabalho, pelos professores, com os diversos gêneros textuais nas aulas de leitura. Entretanto, fundamentados nas nossas experiências em sala de aula e nas atividades desenvolvidas e subsidiadas, quase sempre, por materiais como o livro didático, não é difícil percebermos a predileção por determinados gêneros em detrimento de outros.

O seguimento irrefletido de uma proposta curricular elaborada para uma realidade que, por vezes, pode distanciar-se da nossa, não é a postura assumida pelos professores que refletem a sua prática e buscam a ela atribuir sentidos. É necessário disponibilidade para apreendermos a legitimidade de sentidos que os textos sugeridos, em sala de aula, podem promover na vida dos nossos alunos e, caso necessário, substituí-los.

Embora ganhando destaque nas últimas décadas, a importância dos gêneros textuais já data da Antiguidade quando Platão e Aristóteles reconheceram-lhes valor, sobretudo, literário. Porém, o aspecto social e funcional que têm adquirido, nos últimos tempos, é, certamente, razão principal do interesse despertado nos ambientes escolares para, desse modo, promover e desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos na sociedade (MARCUSCHI, 2008).

Os PCN's corroboram a ideia da significação que os gêneros textuais têm para a formação de um sujeito leitor competente nas diversas situações de leitura a que é submetido e apresentam como um dos objetivos para o ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, possibilitar ao aluno a capacidade “de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como

cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997b, p. 23).

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

O conceito de gêneros textuais, apresentado na citação, e a relevância a eles atribuída pelos PCN's (BRASIL, 1997b) permite-nos compreender a ênfase despendida a essa temática nos espaços educacionais. Os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e, assim, exigem do leitor captar suas características essenciais de composição, conteúdo, estilo e função para que, desse modo, consigam agir, competentemente, nas diversas situações de uso dos mesmos (KOCH; ELIAS, 2013).

Entretanto, não se pode perder de vista outros aspectos que o trabalho com os gêneros implica. Conforme Bazerman (2011), não podemos ignorar o papel de cada indivíduo ao utilizá-los e atribuir-lhes sentidos, as diferentes percepções e compreensões, que buscam satisfazer novas necessidades, em novas circunstâncias, no decorrer do tempo.

Daí, assentamos em nossa compreensão que realizar atividades de leituras com uma variedade de gêneros não pode se tornar uma ação simplória, embasada somente no aspecto formal e estrutural que os textos têm. Devemos levar em consideração que o mesmo texto poderá ser, pelo mesmo leitor ou por leitores diferentes, motivadores de diferentes compreensões.

O trabalho com os gêneros deve representar uma ação pensada que não se rende aos modismos como, muitas vezes, acontece em algumas propostas didático-metodológicas de ensino dos gêneros. A funcionalidade, a estrutura, o suporte de divulgação são alguns dos aspectos que carecem ser observados no instante do planejamento das atividades com gêneros, pois sua variabilidade se dá em função dos objetivos que pretendem atender.

Quando o professor traz para a sala de aula uma variedade de gêneros textuais, deve considerar a significação que os mesmos terão para os alunos e precisa atentar que para um grupo de alunos da zona rural os interesses podem não ser os mesmos dos seus colegas da cidade. Esse fato não significa que o professor

deve fazer uma cisão no momento das leituras propostas, mas que não pode anular os interesses de um grupo em função dos de outro.

Ao professor, mais do que preocupar-se com a apreciação dos textos pelos alunos, compete facilitar-lhes a aprendizagem por meio das diversas leituras propostas. A leitura de cada texto ganha sentido quando a prática leitora é conduzida verificando os objetivos e as funções que cada um tem.

Schneulwy e Dolz (2010) consideram os gêneros textuais formas de funcionamento da língua e da linguagem criadas de acordo com as diferentes esferas da sociedade. Acrescentam, ainda, em sua teoria, a importância de um trabalho didático pautado em estratégias de ensino e sugerem, para isso, o emprego de sequências didáticas porque acreditam que permitem uma melhor organização para o seu desenvolvimento.

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato da língua diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

O pensamento referido na citação nos faz compreender que atividades de leitura com os diversos gêneros textuais, na sala de aula, exigem planejamento e conhecimento das influências sociais que envolvem esta atividade leitora.

Portanto, a relevância do ensino dos diversos gêneros textuais para a formação do leitor competente, temática discutida até aqui, se confirma quando da prática de atividades de leitura que consideram o emprego de estratégias facilitadoras desse processo. O tópico seguinte nos permite conhecer e compreender, segundo Solé (1998), alguns procedimentos estratégicos que auxiliam a construção da leitura competente.

3.4 Sobre as estratégias de leitura

Chegamos, em nossas discussões teóricas, ao ponto-chave da nossa pesquisa, de singular importância, uma vez que apresentamos os fundamentos que usamos para a aplicação das atividades de leitura e compreensão textual, propostas em salas de aula do 8º Ano A e B, regular, da EMEFMNT, a partir da vivência de

estratégias de leitura, que buscam nas respostas encontradas, ao final da nossa investigação, identificar o nível de competência leitora desses alunos.

[...] a competência situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento (PERRENOUD, 1999, p. 31).

Disso dito, fica entendido o porquê de, muitas vezes, existirem leitores, dentre os nossos alunos, que, quando convidados a lerem os textos propostos, realizam, com maestria, essa tarefa e, em outras situações, este leitor pode não apresentar o mesmo desempenho se convidado a fazer a compreensão do texto através de atividades várias como o debate, exercícios escritos ou orais, exposições ou outras formas de expressão.

Atividade complexa e processual, a leitura exigirá dos leitores proficiência para aplicarem procedimentos adequados a cada texto, em cada momento de sua execução, conforme os interesses que motivam aquela ação. Isso ocorrerá, portanto, se lhes forem proporcionados, quando do seu ensinamento, a utilização de estratégias de leitura, fundamentais para que a compreensão dos textos se efetive.

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Daí, podemos compreender que a leitura é uma atividade intrincada, embora, tantas vezes, o tratamento a ela despendido, em sala de aula, demonstre desinteresse ou desconhecimento pelos que a mediam de alguns procedimentos ou estratégias que precisam ser ensinados e aplicados por um leitor competente para que essa atividade aconteça a contento.

A diversidade de aspectos que influenciam o processo da leitura nos leva a entender o porquê de tão distinta a sua aceitação e realização nos espaços escolares, retratando, assim, a importância que tem na vida de cada sujeito.

Compete, portanto, aos que ensinam e orientam atividades de leitura validar esses aspectos da diversidade no instante da seleção dos textos, das dinâmicas de trabalho para promover aos leitores a realização de exercícios mais significativos, porque da proximidade com os seus interesses.

[...] as estratégias cognitivas consistem em *estratégias de uso* do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não-previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2011, p.50).

Do pensamento apresentado, na citação, não desmerecendo a importância do envolvimento do leitor com o texto que é convidado a ler, sabemos que uma leitura competente pede aos que a realizam a definição de objetivos e finalidades para poder compreender e refletir sobre os textos lidos.

Solé (1998) nos apresenta alguns objetivos da leitura, embora ressalte que existem tantos quantos forem os leitores, e nos incita a trabalhá-los na escola. Acrescenta que a leitura, dentre outros fins, pode acontecer para obtermos informação precisa ou de caráter geral, para seguirmos instruções, para aprendermos, para revisarmos um escrito próprio, para nos deleitarmos, para comunicarmos um texto em público, para ser praticada em voz alta e, ainda, para verificarmos nossa compreensão.

O que não podemos ignorar é que, para cada finalidade pretendida, o leitor precisa assumir procedimentos distintos que os permitirão realizar uma leitura bem sucedida. Esse aspecto, significativo para a prática da leitura, precisa ser trazido ao conhecimento dos leitores, em formação, de modo que possam desenvolver, competentemente, suas diversas leituras.

O leitor competente deve reconhecer os objetivos de suas leituras a fim de utilizar estratégias adequadas à sua compreensão. Precisa saber que ler uma reportagem, um anúncio, um conto ou uma tirinha, por exemplo, exige dele posturas diferenciadas, pois os interesses e os procedimentos que se manifestam durante cada uma dessas leituras também o são.

O esclarecimento desses aspectos que distinguem a forma de ler, mediante o objetivo do leitor e o tipo de texto que se têm, precisa ser trazido aos leitores de

modo que consigam, com isso, articularem seus conhecimentos prévios e chegarem onde desejam.

Essa competência, por sua vez, só se alcança se o trabalho com a leitura for conduzido pelo ensinamento e aplicação de estratégias coerentes aos propósitos que se deseja alcançar nos diversos momentos dessa prática: antes, durante e depois.

O caráter ativo que a leitura tem torna necessário, à sua realização, o desenvolvimento de procedimentos apropriados. Oliveira (2010) diz que as estratégias são ações procedimentais, ligadas aos conhecimentos dos alunos, que precisam ser abordadas em sala de aula. Sobre esta ideia, os PCN's acrescentam que os leitores proficientes bem como os mediadores da leitura devem reconhecer na decodificação apenas uma dentre as muitas estratégias necessárias ao ato de ler (BRASIL, 1997b).

O processamento textual é estratégico e os leitores, diante de um texto, precisam realizar, simultaneamente, vários passos interpretativos orientados, efetivos, eficientes e flexíveis (KOCH; ELIAS, 2013). Os PCN's afirmam que as estratégias de leitura precisam ser orientadas e aplicadas nas diversas atividades leitoras que se propõem ao leitor em todo esse processo de formação (BRASIL, 1997b).

O quadro seguinte explana as principais estratégias de leitura.

Quadro 4 - Estratégias de Leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA			
ANTECIPAÇÃO	SELEÇÃO	INFERÊNCIA	VERIFICAÇÃO
Permite a ativação de esquemas mentais para a construção de hipóteses sobre o texto.	Permite ao leitor ater-se às ideias úteis e desprezar as irrelevantes.	Permite a busca do não dito, explicitamente, no texto.	Permite controlar ou não a eficácia das estratégias utilizadas.

Fonte: Brasil (1997b, p. 53)

Solé (1998) considera as estratégias procedimentos de ordem elevada por envolverem aspectos cognitivos e metacognitivos que, durante a sua realização, não podem ser tratados como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. Acredita que abordá-las, tentando garantir sua aprendizagem significativa ao leitor, contribui para a concretização de uma leitura competente.

Tomar consciência da importância que o aprendizado e o desenvolvimento dessas estratégias têm para a formação de um leitor e de uma leitura competentes é essencial. Mas, não é difícil, porém, o ensino de tais procedimentos ficarem obscurecidos da prática pedagógica, em sala de aula, e o ato de ler ser reduzido, assim, à simples capacidade de decodificação do texto escrito.

Cabe, sobretudo ao professor, reconhecer e considerar a leitura um exercício que, por realizar-se ao longo de toda a vida, permite ao leitor, durante todo o tempo, atingir níveis de leitura adequados àquela realidade, conforme atividades que possibilitam a vivência dessas estratégias.

Pensando nisso, é que procuramos realizar, em nosso trabalho, uma busca pela identificação dos níveis de leitura alcançados pelos alunos da EMEFMNT e, desse modo, após reflexão dos resultados, reconhecer possibilidades de concebermos práticas leitoras, em sala de aula, cada vez mais coerentes com os propósitos de um ensino pautado numa abordagem por competências.

Aderir a essa ideia requer que assumamos responsabilidades nas escolhas práticas e invistamos nelas, pois, para desenvolvê-las, os envolvidos no processo, professores e alunos, trabalham mais, correm novos riscos, exercitam a cooperação, a projeção e o questionamento (PERRENOUD, 1999).

Devemos buscar, pois, na prática pedagógica em sala de aula, a partir da compreensão dos PCN's Brasil (1997b) e de Solé (2006) sobre os procedimentos de leitura, reconhecer e aplicar as principais estratégias, conforme propostas seguintes, no intuito de facilitarmos a aquisição do nível de leitura satisfatório à competência leitora dos alunos.

A antecipação consiste em “ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios para o conteúdo do texto em questão” (SOLÉ, 1998, p. 74). Desenvolver essa estratégia possibilita ao leitor fazer suposições, levantar hipóteses sobre elementos textuais e extratextuais. Esse procedimento pode acontecer antes e durante a leitura do texto mediante atividades orientadas pelo professor.

Exemplo disso, é quando o professor, no decorrer de suas atividades de leitura, instiga o aluno através do título, das imagens, do gênero ou do autor do texto, por exemplo, a partilhar os conhecimentos prévios que tem sobre esses elementos os quais, já nesse primeiro momento, facilitam a compreensão da leitura e a construção dos sentidos a que o texto pode se propor.

A inferência é, quase sempre, a estratégia mais utilizada pelo leitor competente, pois reconhece que nem tudo precisa estar dito no texto para o condicionamento de sua compreensão. Quando exercitada, a inferência permite ampliar os limites da palavra escrita, preencher lacunas, propositais ou não, e interpretar as informações que, em alguns casos, estão apenas subentendidas (BRASIL, 1997b).

Ao professor é possível, por exemplo, no exercício dessa estratégia, permitir que o aluno preencha lacunas de um texto com vocábulos ou expressões que acreditam coerentes pelas marcas textuais e extratextuais que ele lhes dá.

A seleção permite dedicar atenção ao fundamental, desconsiderando as informações irrelevantes sobre os objetivos que se têm para com a leitura (SOLÉ, 1998). Nesse sentido, aplicar tal estratégia possibilita ao leitor ganhar tempo para o processamento das ideias principais que servem à compreensão do texto.

O professor cria situações de aprendizagem que permitem exercitar essa estratégia quando, por exemplo, em seu planejamento, insere ocasiões nas quais os alunos possam escolher os textos que desejam ler, em virtude dos objetivos que têm. Essa prática anularia outra na qual, apenas, ao professor compete a indicação do que deve ser lido, porque acredita que, só assim, o aluno atinge os conhecimentos ideais.

Não se sugere, com isso, que o aluno, sozinho, conduza suas próprias atividades na escola, mas que o professor, parceiro nesse processo, busque negociar e conduzir projetos com os alunos, estabelecendo, juntos, um novo contrato didático que os permitam construir competências.

A verificação é utilizada para que o leitor comprove, constantemente, se a sua compreensão está ocorrendo, conforme seus propósitos, os do texto e os do autor. Confirmar ou não esse entendimento, no decorrer da leitura, deve ser preocupação do leitor competente que, a partir desse procedimento, é capaz de voltar e observar aspectos que precisam ser melhorados na leitura para torná-la legítima e, conseqüentemente, significativa (SOLÉ, 1998).

Na prática, essa estratégia, ativada especialmente no decorrer e depois da leitura, pode acontecer, dentre outras formas, quando o professor extrai o final de um texto e pede aos alunos para imaginá-lo, a partir das impressões que tiveram no transcorrer da leitura. Após isso, o professor disponibiliza-lhes esse desfecho e propõe uma discussão a respeito da confirmação ou não das hipóteses levantadas.

Portanto, atividades de leitura que observem a aplicabilidade de estratégias leitoras, capazes de facilitar a compreensão do texto e, conseqüentemente, a formação da competência leitora, precisam ser anseio corriqueiro e comprometido da prática docente para a conseqüente aprendizagem e formação do leitor competente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: COMO SE DEU A CAMINHADA

*Fechei os olhos e pedi um favor ao vento:
Leve tudo que for desnecessário. Ando
cansada de bagagens pesadas... Daqui
para frente levo apenas o que couber no
bolso e no coração.*

(Cora Coralina)

4.1 A pesquisa

Motta-Roth e Hendges (2010) definem a pesquisa como ações determinadas para o propósito de investigar, analisar e [criticamente] avaliar determinado problema. Esse processo, segundo as estudiosas, consiste em três momentos, a saber: o levantamento de perguntas, hipóteses ou problemas; a coleta dos dados e a análise e interpretação dos mesmos.

Para realizar estudo, partimos do pressuposto de que a leitura, realizada em boa parte das instituições brasileiras de educação básica, sobretudo no Ensino Fundamental, ao longo do tempo, enfatizou a decodificação em detrimento de uma prática voltada para a interação entre os elementos essenciais quando do ato de ler: autor, texto e leitor.

As experiências e reflexões como professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade onde convivemos, diariamente, com a problemática das dificuldades enfrentadas para a formação de leitores competentes, nos levou a buscar respostas para os seguintes questionamentos:

- Qual o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade no município de Mãe D'água?
- Quais as estratégias e como são usadas por eles na prática da leitura em sala de aula?

Destes questionamentos resultou nosso objetivo geral, a saber:

- Analisar o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade – EMEFMNT, a partir da vivência de estratégias de leitura.

Assim, no intuito de encontrar respostas a tais questionamentos, e, desse modo, atingir o nosso objetivo geral, fez-se necessário o planejamento de ações as quais se configuraram como nossos objetivos específicos, a saber:

- Discutir as experiências de leitura dos alunos do 8º ano A e B, regular, da EMEFMNT;
- Selecionar textos de diferentes gêneros, a partir da preferência dos alunos;
- Propor atividades de leitura às turmas referidas, considerando o emprego de procedimentos estratégicos;
- Identificar as estratégias empregadas pelos alunos antes, durante e depois das leituras propostas realizadas;
- Descrever, a partir do uso das estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação, os níveis de competência leitora demonstrados por esses alunos.

A pesquisa se caracteriza participativa, qualitativa e quantitativa.

Thiolent (2004) trata a pesquisa participativa como social, empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. O pesquisador, por sua vez, não é neutro e se coloca a serviço daqueles que necessitam.

Assim, nossa pesquisa classifica-se como tal, porque, durante a atividade investigativa, buscamos auxiliar os alunos, a partir da realização de atividades, na efetivação de leituras proficientes.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por seu caráter descritivo - uma vez que os dados são apresentados em forma de texto para que cada detalhe percebido, durante a aplicação das atividades, seja retratado na análise do objeto investigado – e interpretativo – visto a análise indutiva das afirmações construídas no decorrer das atividades aplicadas - buscando o entendimento de um fenômeno em toda sua complexidade (GODOY, 1995), nesse caso, a formação de um leitor competente.

Ainda se caracteriza quantitativa pelo emprego de instrumentos como a entrevista e as atividades de leitura e compreensão textual, que permitem cálculos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados (CLEMENTE et al. 2010). Este tipo de pesquisa centra-se na objetividade e os seus resultados podem

ser quantificados. São utilizados dados da pesquisa qualitativa para o preparo dos dados quantitativos.

4.2 Universo de pesquisa⁴

O universo da nossa pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade – EMEFMNT – localizada em Mãe D`água-PB, município cuja população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, é de 4019 habitantes, distribuídos em uma área de 243,754 Km², situada na microrregião da serra do Teixeira a uma distância de 340 km da capital João Pessoa.

Por ser, atualmente, a única unidade de ensino, desse município, responsável por oferecer o 2º segmento do Ensino Fundamental, a escola recebe alunos não só da sede onde está localizada mas de diversos outros lugares como sítios e povoados. Desse modo, constitui-se espaço marcado por diversidades sociais, econômicas e culturais significativas para a prática de ensino desenvolvida. Logo, faz-se necessário aos que ali convivem, especialmente aos professores, buscarem mecanismos que possam auxiliar na construção e propagação da educação de qualidade a que a escola se propõe.

Criada pelo Poder Executivo Municipal através do Decreto nº 11/79 de 12 de outubro de 1979, a escola, formada por turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos –(EJA), tem autonomia sob os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, fortalecendo, desse modo, uma gestão democrática a serviço de toda a comunidade. Possui um Regimento Escolar e uma Proposta Político Pedagógica, em elaboração, documentos norteadores importantes para o desenvolvimento da comunidade escolar e para o andamento das atividades promovidas por essa instituição de ensino.

A organização técnico-administrativa compõe-se dos núcleos de direção, apoio técnico-pedagógico, administrativo e operacional cujas atribuições são definidas por normas específicas e pelo regimento escolar. Sua comunidade escolar é formada pelo corpo docente, discente, pelos pais ou responsáveis.

⁴ As informações, aqui explanadas, foram retiradas do Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade.

A escola, bastante conservada em sua estrutura física, possui em suas dependências: 1 laboratório de informática, 1 sala de recursos multifuncionais (que atende às crianças, de todas as escolas do município, com necessidades especiais), 6 salas de aula (fornadas, conservadas e equipadas com ventiladores, carteiras novas para os alunos, quadro branco e birô para o professor), 1 sala de vídeo, 1 sala de leitura e biblioteca (aparelhada com mesas, cadeiras, estantes, quadro branco e um acervo com 2017 livros – literários e não literários, além de outros subsídios para a pesquisa e leitura, como revistas, atlas, enciclopédias - aos cuidados de uma funcionária habilitada), 1 sala para a diretoria e secretaria, 1 sala de professores, 5 banheiros, 1 cozinha e cantina, 1 almoxarifado, 1 depósito e 1 pequena área livre, usada como pátio. A escola possui rampas de acessibilidade aos que possuem necessidades especiais.

O corpo docente é constituído por 15 professores efetivos, aprovados em concurso público, 1 professor contratado e 1 professor cedido por outra escola do município. Desses, dezesseis possuem especialização e lecionam, quase sempre, as disciplinas para as quais estão habilitados. Todos os professores efetivos recebem um piso salarial bruto de R\$ 1.724,89 e nenhuma gratificação adicional.

O corpo discente é composto por 252 alunos, distribuídos em 13 turmas, sendo 9 de 6º ao 9º Ano do Ensino Regular e 4 de 6º ao 9º Ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA – que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, cada um com características bem particulares quanto a sua composição.

O turno da manhã é constituído, basicamente, por alunos da cidade ou de localidades rurais mais próximas da sede do município. O turno da tarde é formado, em sua grande maioria, por alunos das áreas mais afastadas do município. E o turno noturno se constitui por um pequeno número de alunos do segmento EJA, cuja principal característica é a distorção série-idade.

A organização das turmas fundamenta-se nos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, faixa etária ou nível de desenvolvimento do aluno. O ano letivo compreende uma carga horária de 200 dias letivos, intercalada por um recesso escolar.

Aos alunos, exceto aqueles da cidade, é disponibilizado transporte – caminhonetes e ônibus – para trazê-los e levá-los até a proximidade das suas residências. É-lhes oferecido, durante quase todo o ano letivo, uma merenda escolar

preparada conforme cardápio elaborado por nutricionista que atende a todas as escolas do município.

Os procedimentos de avaliação, contínua e cumulativa, são elaborados pelos professores e acompanhados pela supervisão pedagógica da escola. Os mesmos devem observar a preponderância dos aspectos qualitativos sob os quantitativos e precisam ser esclarecidos aos alunos no início das aulas. Atualmente, conforme resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2013, a escola apresentou média 3,6, atendendo a meta projetada para este ano, que era de 3,3.

4.3 Sujeitos da pesquisa

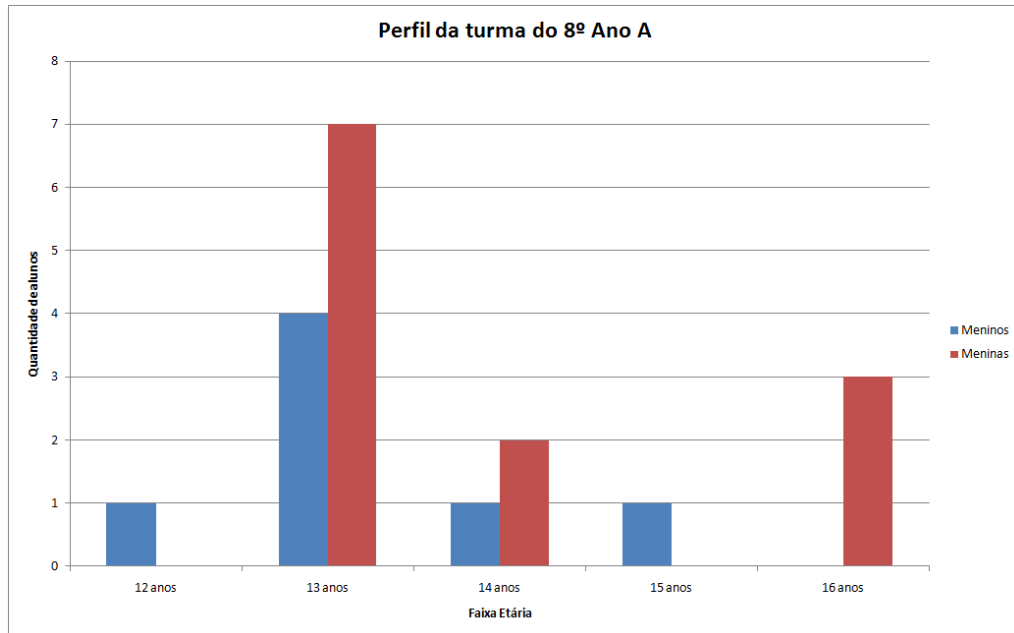
A nossa pesquisa teve como sujeitos de investigação os alunos do 8º Ano A e B, regular, da EMEFMNT, matriculados no ano letivo de 2014.

A maioria desses alunos, advindos da zona rural e urbana do município, são de famílias cuja renda familiar provém dos programas sociais oferecidos pelo Governo Federal, a exemplo do bolsa família e aposentadorias, ou, em menor número, da prestação de serviços públicos, já que o município não dispõe de muitas fontes geradoras de empregos para essas famílias.

Para investigar o nível de leitura e a competência leitora desses alunos, a partir da vivência de estratégias de leitura, propusemos atividades de leitura e compreensão textual a 21 alunos do 8º A, no turno matutino, e 28 alunos do 8º B, no turno vespertino, matriculados na modalidade regular de ensino na referida escola.

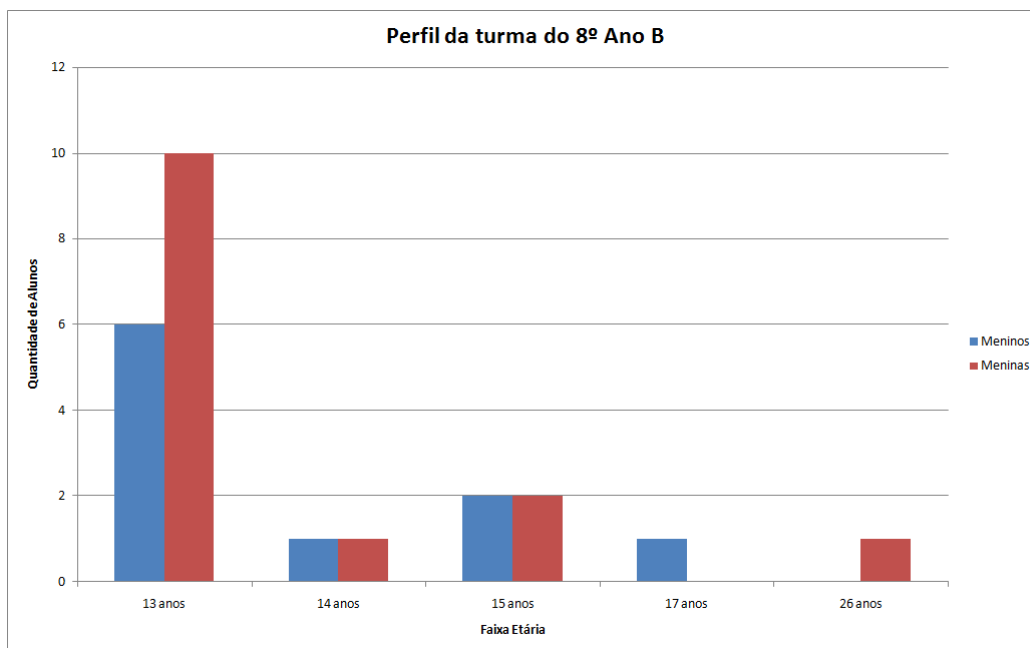
Consideramos, para a escolha dessa turma, que, nesta etapa do conhecimento, os alunos já devem demonstrar níveis de leitura satisfatórios, em virtude do trabalho com a leitura a que, certamente, já foram submetidos.

A turma do 8º Ano A, composta por alunos residentes na cidade e em localidades mais próximas, como os povoados de Santa Maria Gorete e Vila Capoeira, distantes, aproximadamente, a 7km e 9 km da cidade, respectivamente, totalizava 21 alunos matriculados, dos quais 13 eram meninas e 8 eram meninos. Deste total, foi sentida a ausência de 2 alunos, que foram transferidos durante o desenvolvimento das atividades propostas. Todos os alunos eram novatos na série e estavam, em sua maioria, dentro da faixa etária desejada, conforme descrição no gráfico, abaixo.

Gráfico 2 - Perfil da turma do 8º Ano A

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A turma do 8º Ano B, formada, na matrícula inicial, por 28 alunos, apresentava características mais díspares, se comparada às do 8º A, e era constituída por alunos de diversas localidades: áreas rurais mais afastadas da cidade e das outras já referidas. Embora a maioria dos alunos estivesse na faixa etária esperada, conforme gráfico seguinte, foram encontrados, nessa turma, alunos repetentes e com idade bastante avançada, revelando, assim, a presença de um dos grandes entraves educacionais: a distorção série-idade. Deste total, foi percebida a falta de 4 alunos, que evadiram no período de realização das atividades.

Gráfico 3 - Perfil da turma do 8º Ano B

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os alunos investigados se mostraram bastante receptivos a participarem dessa pesquisa, previamente, esclarecida pela pesquisadora e autorizada por seus pais e responsáveis. Não demonstraram, em nenhum momento, resistência ou rejeição a colaborarem com os instrumentos investigativos propostos: uma entrevista e exercícios de leitura e compreensão textual.

4.4 Técnicas e instrumentos de coletas de dados

No desejo de encontrar respostas aos questionamentos motivadores da nossa investigação, foram utilizados, durante o percurso, instrumentos de pesquisa – entrevista e atividades de leitura e compreensão de textos – que nos permitiram coletar dados importantes para a análise e conclusão a que chegamos, após observação detalhada dos mesmos.

Descrevemos como aconteceram essas atividades a fim de permitir aos leitores interessados melhor entendimento dos resultados obtidos e da análise feita. Não podemos nos furtar, aqui, de levar ao conhecimento do leitor que, além das informações obtidas pelos instrumentos aplicados e pelas teorias estudadas, muitas considerações feitas encontraram fundamentos nas experiências vividas e nos

discursos proferidos nos instantes de aplicação das atividades, o que não invalida esse estudo, visto se tratar de uma pesquisa de caráter participativo.

4.4.1 Grupo focal

A entrevista⁵ foi realizada em grupos focais. Foram organizados sete grupos focais assim subdivididos: três grupos no 8º A - 02 compostos por 6 alunos e 01 por 7, totalizando 19 alunos - e quatro grupos no 8º B – compostos por 6 alunos cada - totalizando vinte e quatro alunos.

A escolha pela aplicação desse instrumento se deu porque entendemos que permitia aos alunos, voluntaria e espontaneamente, responderem aos questionamentos e interagirem com os demais colegas do grupo durante os diálogos surgidos naquele momento.

Os encontros aconteceram, semanalmente, conforme cronograma, e tiveram duração de uma hora-aula de 45min cada, conforme quadro abaixo, embora esse tempo não corresponda, exatamente, ao da gravação em cada turma.

Quadro 5 - Cronograma dos grupos focais

CRONOGRAMA DOS GRUPOS FOCALIS		
DATA	HORÁRIO	TURMA
07/08/2014	7h às 7h45min	8º A
11/08/2014	7h às 7h45min	8º A
18/08/2014	7h às 7h45min	8º A
27/08/2014	12h30min às 13h15min	8º B
01/09/2014	12h30min às 13h15min	8º B
11/09/2014	12h30min às 13h15min	8º B
17/09/2014	12h30min às 13h15min	8º B

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Foram organizadas e realizadas entrevistas orais, coletivas e padronizadas, porque utilizamos as mesmas perguntas para todos os respondentes (MARCONI; LAKATOS, 2010). Como parte do método, foi utilizada a gravação de áudio, em aparelho celular. Segundo Gray (2012), a gravação possibilita nos lembrarmos de atitudes, pausas, reações que poderiam ser esquecidas com o tempo (SILVERMAN, 2009). As gravações foram arquivadas em CD, com duração de 104min, pois, embora o tempo destinado às entrevistas fosse bastante superior a esse, as interrupções e os silêncios, naturalmente, ocorreram.

⁵ Ver Apêndice B

Buscamos, para tanto, motivar a participação dos alunos e torná-los conhecedores dos procedimentos norteadores dessa entrevista – uso de gravador, confidencialidade dos dados informados por eles –, bem como da importância da sua colaboração para a concretização dos objetivos desse estudo.

Os questionamentos levantados, durante esses encontros, desejaram, dentre outros objetivos, fazê-los reconhecer a importância da leitura para a formação de sujeitos conscientes e de leitores autônomos, capazes de realizá-la, proficientemente, na escola e fora dela. Identificamos aspectos associados às aulas de leitura que costumeiramente tinham, tentando, pois, perceber e avaliar procedimentos metodológicos empregados pela professora.

Com base nas informações apresentadas pelos alunos sobre as suas preferências leitoras, selecionamos textos e planejamos atividades de leitura e compreensão textual que consideraram a diversidade dos gêneros mencionados, além de outros, não citados, que respondiam aos interesses por desenvolver a competência leitora dos alunos.

A fim de permitir ao leitor interessado nas informações apresentadas pela análise dos dados revelados na entrevista nos grupos focais, apresentamos, resumidamente, experiências vividas nesses encontros. Para isso, os grupos e alunos participantes dessas atividades são, aqui, identificados por grafemas, conforme transcrição seguinte. Os grafemas foram utilizados a fim de preservar a identidade dos participantes.

GF - (Grupo Focal), seguido dos números de **1** a **7**, correspondentes à quantidade de grupos formados;

A– (Aluno/Aluna), seguido dos números de **1** a **7**, correspondentes à quantidade máxima de participantes nos grupos focais.

Os grupos focais serviram como atividade norteadora dos próximos passos a serem dados, durante a realização das atividades de leitura e compreensão textual, que visavam responder aos questionamentos condutores da nossa pesquisa. Desse modo, a partir das respostas obtidas, conseguimos traçar planos e, conseqüentemente, realizar aulas que atenderam aos nossos interesses e aos dos alunos.

4.4.2 Atividades de leitura e compreensão textual⁶

Além da entrevista nos grupos focais, foram realizadas atividades de leitura e compreensão, mediadas pela professora pesquisadora e participante dessa ação investigativa, buscando reconhecer o nível de competência leitora dos alunos do 8º Ano A e B, regular, da EMEFMNT pelo uso das estratégias de leitura.

Baseamo-nos em Solé (2006), para quem a competência leitora pode ser promovida pelo trabalho estratégico com textos de diferentes gêneros, cujos formatos, suportes de divulgação, objetivos da leitura e dos leitores são determinantes para o tipo de leitura a ser realizada. Selecionamos, a partir das informações obtidas durante a realização das entrevistas nos grupos focais, cinco gêneros textuais, abaixo relacionados, que tratavam da mesma temática: a paixão, sentimento que começa a aflorar na maioria dos adolescentes nessa faixa etária.

- História em Quadrinhos⁷, que prioriza o entretenimento do leitor;
- Anúncio publicitário⁸, abordando, sobretudo, o aspecto persuasivo do texto;
- Notícia⁹, cujo objetivo primeiro é a informação;
- Conto Popular¹⁰, enfatizando o aspecto de fruição do texto literário;
- Poema¹¹, que destaca a beleza artística do texto;

As escolhas dos textos levaram em consideração as preferências demonstradas pelos alunos e a possibilidade que outros gêneros, não referidos por eles, nos davam para atender às três dimensões que precisam, segundo Solé (2006, p. 157), ser consideradas no ato da leitura: “ensinar e aprender a ler; desfrutar da leitura e ler para aprender”.

As atividades de leitura e compreensão textual foram realizadas com todos os alunos, de cada turma, em um mesmo horário. Tiveram duração média de três horas-aula de 45min cada, conforme demonstrado no quadro a seguir. Os textos foram mediados pela pesquisadora, a partir de procedimentos metodológicos, como aula expositivo-dialogada, debates, atividades individuais e em grupo, os quais buscavam enfatizar o uso, antes, durante e depois, das estratégias de leitura: antecipação, seleção, inferência e verificação.

⁶ Ver Apêndice C

⁷ Ver Anexo A

⁸ Ver Anexo B

⁹ Ver Anexo C

¹⁰ Ver Anexo D

¹¹ Ver Anexo E

Para o registro das informações obtidas, durante a aplicação das atividades de leitura e compreensão textual, a professora pesquisadora fez anotações pessoais bem como solicitou aos alunos que também as fizessem. Essa metodologia lhe assegurava a observação mais detalhada do que cada aluno pensava e realizava no uso dos procedimentos estratégicos propostos.

Quadro 6 - Cronograma das atividades de leitura e compreensão textual

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL				
Gêneros Textuais	8° A		8° B	
	Data	Horário	Data	Horário
História em quadrinhos	01/10/2014	7h à 9h15min	01/10/2014	12h30min à 14h45min
Anúncio Publicitário	09/10/2014	7h à 9h15min	09/10/2014	12h30min à 14h45min
Notícia	16/10/2014	7h à 9h15min	16/10/2014	12h30min à 14h45min
Conto	20/10/2014	9h30min à 11h45min	20/10/2014	15h à 17h15min
Poema	03/11/2014	9h30min à 11h45min	03/11/2014	15h à 17h15min

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

O quadro acima, descritivo dos horários, das datas de realização das atividades e dos textos, sequencialmente aplicados nas turmas investigadas, mostra que a cada semana, exceto no intervalo do penúltimo para o último encontro, no mesmo dia, a pesquisadora realizou nas duas turmas, nos seus respectivos turnos de estudo, os exercícios de leitura dos textos referidos.

A vivência dos procedimentos de leitura, já referidos, permitiu à pesquisadora, pelas respostas dadas a cada questionamento, identificar o nível de leitura desses alunos. Desse modo, pôde realizar suas análises, tecer as suas considerações a respeito dos dados obtidos e apresentar propostas que consideram a leitura uma atividade de ensino, mas, sobretudo, de aprendizagem e construção de conhecimentos.

4.5 Etapas da pesquisa

Quando nos propusemos a estudar questões relativas à competência leitora e às estratégias de leitura utilizadas pelos alunos do 8° Ano A e B, regular, da EMEFMNT, percebemos a necessidade de selecionar caminhos que, embora

independentes, pudessem se interligar para melhor compreensão e interpretação do fenômeno investigado: o nível de competência leitora desses alunos.

A investigação se deu em duas etapas distintas, mas interdependentes.

A primeira etapa, definida como levantamento bibliográfico, caracterizou-se pela seleção e estudo intensivo sobre a temática investigada. Adotamos, especialmente, para tal propósito, os pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), que focaliza o aspecto sintetizador da leitura cuja compreensão exige conhecimentos multidisciplinares e não somente da estrutura da língua materna; de Solé (1998), que propõe o ensino das estratégias de leitura por entendê-las como procedimentos fundamentais à construção dos sentidos do texto e, conseqüentemente, a competência leitora para o sujeito; de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2013), que refletem a leitura como exercício complexo e realizado pela interação entre autor, texto e leitor;

Nossa pesquisa também se apoia nos PCN's, os quais enfatizam a necessidade de uma prática de leitura planejada a fim de torná-la interessante e desafiadora aos alunos, uma vez que, se exercitada com propósitos definidos, pode possibilitar conhecimentos e autonomia aos seus leitores (BRASIL, 1997b).

A segunda etapa da nossa pesquisa definiu-se como pesquisa de campo por caracterizar-se pela busca da observação direta, no local da pesquisa, dos fatos que deseja investigar, nesse caso, o nível de competência leitora dos alunos da EMEFMNT. Essa etapa foi marcada por diferentes momentos.

1º momento: Visita à escola para conversa informal com a diretora e professora de Língua Portuguesa das turmas selecionadas para a nossa amostragem – 8º A e B, regular -, no intuito de apresentar nossa proposta de trabalho e adquirir consentimento para realização da mesma.

2º momento: Reunião com os pais e responsáveis para fazê-los tomar conhecimento desse estudo e pedir que autorizem, livremente, a participação de seus filhos, mediante assinatura do termo de autorização¹².

3º momento: Elaboração do guião de entrevista, em anexo, que serviu de roteiro durante a entrevista com os alunos, nos grupos focais, realizadas em encontros semanais.

¹² Ver Apêndice A

4º momento: Seleção dos textos realizada, sobretudo, pelas preferências, de gênero, demonstradas pelos alunos, durante as entrevistas, e pelo desejo de formar leitores competentes.

5º momento: Planejamento das atividades de leitura e compreensão textual.

6º momento: Aplicação pela professora pesquisadora das atividades de leitura e compreensão textual que pretenderam, a partir da vivência de estratégias, identificar o nível de competência leitora desses alunos.

7º momento: Análise dos dados recolhidos, durante a aplicação dos instrumentos de investigação: entrevista, gravada em celular e armazenada em CD, e atividades de leitura e compreensão textual, a partir de aulas expositivo-dialogadas, aplicação de atividades escritas (digitadas, impressas e entregues aos alunos para o registro de suas respostas).

Após realização da pesquisa e da análise dos dados, foi elaborado um material, intitulado Manual de Apoio aos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, MAP, fruto da observação e reflexão sobre os resultados obtidos, cujo objetivo é contribuir, sobretudo com os professores de Língua Portuguesa, para a melhoria da prática da leitura no contexto escolar.

4.6 Critérios de análise

Para realizar a análise do nível de competência leitora dos sujeitos investigados em nossa pesquisa, os alunos do 8º A e B, regular, da EMEFMNT, nos apoiamos nos resultados obtidos, a partir da observação das aulas, dos exercícios aplicados para a verificação da compreensão leitora dos textos estudados e das informações trazidas durante a realização das entrevistas nos grupos focais.

A análise dos dados foi realizada considerando o que revelaram as entrevistas nos grupos focais, o que revelaram as atividades de leitura e compreensão textual e, por fim, a quantificação dos dados, apresentados parcial e totalmente, no intuito de identificarmos a relação dos alunos com a leitura e a capacidade demonstrada para utilizar, sozinhos ou em parceria com os colegas e a professora, as estratégias antes, durante e depois das leituras feitas, de acordo com o que nos sugere Solé (1998) sobre a importância desses procedimentos para a leitura competente.

As estratégias de leitura, a partir dos pressupostos de Solé (1998), são consideradas, neste trabalho, conforme definição seguinte:

- *Antecipação* – Verificamos se o aluno demonstra condições de levantar hipóteses sobre o texto que está lendo, antes e durante a leitura;
- *Seleção* – Observamos se o aluno consegue ater-se em aspectos importantes do texto, desprezando informações irrelevantes;
- *Inferência* – Examinamos a capacidade do aluno para fazer inferências, compreendendo ideias não explicitadas no texto, compreendendo o não dito.
- *Verificação* – Reconhecemos se o aluno foi capaz de verificar se as estratégias utilizadas por ele eram coerentes ou não com os propósitos do texto e, desse modo, se conseguiram corrigi-las, quando necessário.

A observação das respostas, devidamente registradas pela professora e pelos alunos, aos questionamentos feitos, durante as aulas de leitura, foi realizada considerando os critérios de *Muito coerente*, *Coerente* e *Incoerente*, pensados pela pesquisadora e caracterizados da seguinte forma:

- *Muito coerente* – É considerada muito coerente a resposta que evidencia perfeita competência no uso da estratégia de leitura observada.
- *Coerente* - É considerada coerente a resposta que, embora demonstrando competência no uso da estratégia pesquisada, deixa de reconhecer, na questão, algum detalhe importante para a total compreensão do texto.
- *Incoerente* - É considerada incoerente a resposta que não explana lógica quando do uso da estratégia investigada, trazendo-a desconexa com o objetivo pretendido.

A análise das respostas dadas, considerando os critérios referidos anteriormente, permitiu-nos definir como *Muito bom*, *Bom* ou *Insatisfatório* o nível de competência leitora dos alunos de cada turma. Utilizamos, para calcular esses dados, a porcentagem, feita através de uma operação de regra de três simples, a fim de identificarmos o quanto do todo respondeu aos questionamentos, conforme critérios já definidos.

Para exposição desses resultados foram utilizadas tabelas de dois tipos – parcial e total – pela facilidade de apresentação dos aspectos observados. As do tipo parcial exibem os resultados obtidos em cada texto para cada estratégia

utilizada e a do tipo total mostra a síntese dos resultados de todos os textos, conforme cada procedimento analisado.

Nelas são apresentados: o gênero textual, as perguntas, os tipos e a quantidade de respostas concedidas, conforme os critérios de muito coerente, coerente ou incoerente, definidos acima. Também demonstramos, aqui, o número de perguntas sem respostas, uma vez que alguns alunos, nesse caso, declararam-se não saberem ou não quererem responder ao questionamento feito.

A atribuição de um nível de competência leitora aos alunos considerou os conceitos seguintes, a partir dos critérios definidos abaixo:

- *Muito bom* – É considerada com nível de leitura *Muito Bom* a turma que obteve, nesse processo, a maior parte das respostas Muito Coerentes (MC) após cálculo final das respostas analisadas no estudo das estratégias.
- *Bom* - É considerada com nível *Bom* de leitura a turma que consegue atingir a maior parte das respostas Coerentes (C), após cálculo final das respostas observadas quanto ao uso das estratégias.
- *Insatisfatório* - É considerada com nível *Insatisfatório* de leitura a turma cuja soma da porcentagem das respostas Incoerentes (I) e das que não foram respondidas (NR) é superior a um dos outros critérios observados.

5 ANALISANDO OS DADOS

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

(Mário Quintana)

5.1 O que revelaram as entrevistas nos grupos focais

A entrevista foi realizada, considerando o Guião elaborado pela pesquisadora, que buscou, dentre outros aspectos analisados, seguindo alguns questionamentos propostos, identificar características acerca dos leitores e das experiências de leitura que tinham, observando, para tanto, metodologias utilizadas pela professora, a participação dos alunos, durante as aulas de leitura, e a competência com que realizavam esses exercícios.

No primeiro bloco, dedicado à legitimação da entrevista, a professora motivou os alunos a participarem dessa atividade de pesquisa esclarecendo-os sobre os procedimentos que a conduziram, o uso do gravador e da confidencialidade dos dados, bem como lhes apresentando o problema, os objetivos e os possíveis benefícios advindos dessa investigação. Colocou-se como colaboradora na situação ora vivida e, antecipadamente, agradeceu a todos os participantes.

Em seguida a esse momento, a entrevista foi se desenvolvendo considerando os demais blocos, que serviram para atender a objetivos específicos os quais se concretizaram pela aplicação de questionamentos, conforme as circunstâncias e o alcance dos objetivos pretendidos, o que significa que nem todas as perguntas precisaram ser feitas para que o investigador tivesse seu objetivo atingido.

O segundo bloco buscou reconhecer a importância da leitura, destacando o seu valor não somente no espaço escolar mas também social, uma vez que auxilia na formação do cidadão. Para isso, perguntamos se os alunos gostavam de ler e escutamos respostas como esta de A1(GF1), que disse: “*Eu gosto*” e a de A1 (GF2), que respondeu: “*Sim*”.

Porém, a maior parte dos alunos demonstrou gostar pouco dessa atividade, o que podemos confirmar nas respostas de A2(GF3): “*Eu gosto um pouquinho, às vezes*” e de A2 (GF4): “*Lê, assim, em sala de aula não*”. A essas respostas se assemelhou o que respondeu A3 (GF4): “*Gosto não. [...] tem uns aluno que fica só mangando*”, revelando, pois, que, em algumas situações, a leitura ainda é entendida

e realizada considerando, especialmente, a capacidade de decodificar com desenvoltura.

Apesar do exposto, foi possível identificar na resposta de A1 (GF2): *“Eu gosto. Porque é mais fácil da pessoa desenvolver, se expricar, lê um texto se alguém entregar”* que alguns alunos percebem a importância da leitura para a formação do sujeito e a compreensão do que o rodeia, reafirmando, em nós, professores letradores, que a vivência leitora vai além da concepção superficial de reconhecimento do código.

O terceiro bloco de questões preocupou-se com a prática da leitura em sala de aula e objetivou identificar aspectos da metodologia desenvolvida pelo professor, em sala de aula, e a relação que isso podia ter para o envolvimento e disponibilidade dos alunos em realizá-la.

Imbuídos desse desejo, procuramos saber quem, geralmente, propunha as leituras, em sala de aula, e se elas costumavam corresponder ao gosto dos alunos. Nesse momento, quase todos os alunos responderam semelhante à A2 (GF5): *“É a professora. [...] Quase toda vez”*, à A6(GF1): *“ A professora. Já traz escolhido”* e à A5 (GF3): *“ É sempre a professora”*.

Essas respostas revelam, pois, a ausência de interação entre professor-aluno (pelo menos neste ponto) e as dificuldades que nós professores, muitas vezes, sentimos, em permitir que as propostas de atividades, como a escolha dos textos para leitura, sejam construídas em parceria com os alunos, os quais devem ser, sempre, os sujeitos para quem tudo precisa fazer sentido.

Informaram, uma vez questionados, que as leituras, nem sempre, lhes eram agradáveis, fato que pôde ser reconhecido nas respostas de A4 (GF6): *“Num agrada. Quando é aquela leitura pesada, você num entende nada”* e de A3 (GF2): *“Agrada não, porque tem hora que é aquele texto chato, que a pessoa lê e num entende nada”*.

Nas respostas apresentadas por A4 (GF6) e A3 (GF2), no parágrafo anterior, que trataram as escolhas feitas pela professora como desagradáveis, visto a falta de compreensão dos textos cujas leituras consideram, por vezes, densas e chatas, talvez possam residir uma das justificativas procuradas para o desinteresse e dificuldades em desenvolver nos alunos uma leitura competente, mesmo quando já são capazes de decodificar, eficientemente, os textos propostos.

Compete aos professores verificarmos a importância que o envolvimento do leitor com a leitura a ele proposta tem, sendo, pois, essa relação, determinante para uma prática de leitura efetiva, na qual o leitor sabe reconhecer a importância do texto para os objetivos que tem enquanto leitor ativo que deve ser.

No desejo de fazê-los participantes das atividades propostas, neste trabalho, perguntamos sobre os gêneros de texto que mais lhes agradavam. Embora alguns alunos não tenham conseguido defini-los, como fez A4 (GF4): “*Num sei não*” e A3 (GF5): “*Sei lá*”, foi possível identificarmos grande afinidade dos alunos para com os textos literários, a exemplo do que responderam A4 (GF6): “*Eu acho que eu gosto de poema*”, A5 (GF1): “*Eu gosto de histórias de contos de fadas*” e A6 (GF1): “*Eu gosto de romances*”.

Estas respostas evidenciam que, talvez, dentre as leituras trabalhadas em sala de aula, esses textos tenham estado mais presentes, apesar de reconhecermos que, quase sempre, o que se costuma ler, naquele tempo-espaço, são fragmentos deles.

A leitura integral de alguns textos literários precisa ser prática comum em nossas salas de aula, embora as propostas apresentadas pelos livros didáticos, quase sempre, apresentem trechos, pois, sabemos que esse subsídio não deve jamais suplantam a criatividade e competência do professor para conduzir essa prática pedagógica.

Essas respostas também apontam uma realidade comum nas nossas aulas de leitura: o desinteresse por trabalhar, em sala de aula, a leitura de textos como as notícias, as propagandas, os textos instrucionais. A complicação em prender a atenção dos alunos para essas leituras, muitas vezes consideradas chatas e sem atrativos, impede que sejam percebidas tão necessárias para o envolvimento do leitor em suas práticas de letramento.

De posse dessas informações, selecionamos os textos que foram levados para as atividades de leitura e compreensão textual propostas. Consideramos, pois, as preferências dos alunos quando selecionamos uma história em quadrinhos, um conto popular e um poema, mas reconhecemos, também, a necessidade de inserirmos outros textos não mencionados por eles, como o anúncio publicitário e notícia, uma vez que atendem a outros objetivos da prática competente da leitura.

O quarto bloco, preocupado com a realização das atividades de leitura em sala de aula, buscou refletir a vivência de procedimentos estratégicos nas aulas de

leitura, nos diversos momentos em que a leitura ocorre: antes, durante e depois (SOLÉ, 1998).

Indagamos sobre as perguntas que a professora costumava fazer antes da realização das leituras e obtivemos, quase unanimemente, respostas que indicaram que isso não costuma acontecer, a exemplo do que responderam: A4(GF1): *“Ela sempre pergunta depois”*, A4 (GF3): *“Ela diz, às vezes, quem é o autor do texto”* e A1 (GF5): *“Ela num pergunta nada”*.

Estas respostas revelam que o uso de estratégias que permitem antecipar informações, levantar hipóteses, realizar inferências é prática quase inexistente, no momento das aulas de leitura. Este fato, certamente, torna mais difícil a compreensão dos textos pelos leitores.

Quando questionados sobre o costume que tinham em utilizar esses procedimentos, mesmo que involuntariamente, como fazem os leitores competentes, a maioria afirmou que quase nunca as realizam, o que pôde ser constatado nas respostas de A4 (GF1): *“É muito difícil”* e A2 (GF4): *“Eu sempre leio direto”*.

As informações explanadas no bloco analisado, anteriormente, já davam indícios das informações que desejamos observar no bloco seguinte. O quinto bloco referia-se à avaliação que os alunos faziam das atividades de compreensão textual propostas nas aulas de leitura.

Perguntados sobre a competência para realizá-las, obtivemos respostas como as de A3 (GF2): *“Pra lê eu num tem muita dificuldade não. Agora pra entende [...] eu tem dificuldade”*, de A2 (GF2): *“Bastante. [...] Às vezes a pessoa lê e num entende”* e de A1 (GF4): *“Às vezes a gente num entende a pergunta, e num tem alguém pra explicar”*.

Embora alguns alunos tenham declarado não sentirem essa dificuldade, conforme A2 (GF1): *“Tenho não. Porque as respostas, se for interpretação do texto, tá no texto as respostas”* e A2 (GF5): *“Eu num tenho não”*, pudemos reconhecer limitações, resultantes de uma leitura superficial, em A2 (GF1), advinda, talvez, do pouco uso de estratégias que auxiliam ao leitor anteciparem, inferirem, selecionarem e verificarem informações importantes para a leitura competente.

O sexto bloco procurou reconhecer a avaliação que os alunos faziam das aulas de leitura, oportunizando-lhes refletirem sobre as propostas do professor e sobre as suas próprias posturas como leitores. Perguntamos o que achavam dessas aulas e obtivemos respostas bastante animadoras como as de A5 (GF5): *“Acho*

ótima” e A2(GF1): “São boas. São acompanhadas com as interpretações” ou à de A5(GF7): “Prefiro essas aulas do que as de gramática”.

Parece contraditório o fato de, quando perguntados sobre a participação deles nessas aulas, boa parte dos alunos confessarem que preferem quando o professor conduz todas as atividades, conforme respostas de A5 (GF2): “Eu prefiro que a professora fale tudo sozinha” e de A3 (GF5): “Eu prefiro que ela diga as respostas certas”.

As respostas podem revelar que, embora as aulas de leitura sejam agradáveis aos alunos estes não se sentem seguros para interagir com o professor, pois acreditam que as respostas dadas por ele são sempre as melhores e as mais corretas.

Portanto, os Grupos Focais permitiram-nos atentar para a importância de uma prática de leitura, em nossas salas de aula, mais aberta a ouvir as propostas dos alunos, ao uso dos procedimentos estratégicos de leitura, ao trabalho com uma variedade de textos, pois, tudo isso, é parte fundamental na formação de leitores competentes, que conseguem atribuir significação ao que leem. Além disso, foi um norte, adequado, para o nosso planejamento na hora de selecionar os textos a serem levados para sala de aula bem como à elaboração das atividades de leitura.

5.2 O que revelaram as atividades de leitura e compreensão textual

A realização das atividades de leitura e compreensão textual, a partir do uso de estratégias de leitura, conforme orientação de Solé (1998), permitiu-nos obter informações, nas conversas e exercícios propostos em sala, a respeito da competência leitora demonstrada pelos alunos do 8º A e B.

A seguir, serão transcritos, de cada texto lido nas turmas, trechos das aulas, vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, que nos concederam identificar a capacidade dos alunos para empregarem as estratégias de leitura propostas e mediadas pela pesquisadora. Para a identificação dos sujeitos foram utilizados grafemas, conforme descrição seguinte:

P: (professora)

A: (aluno/aluna) seguido de números correspondentes à quantidade de alunos de cada turma e às letras **A** ou **B** representativas das turmas analisadas.

5.2.1 Da História em Quadrinhos

A leitura da História em Quadrinhos permitiu à professora promover diálogos incentivadores da participação dos alunos, instigá-los a demonstrarem os conhecimentos prévios que possuíam sobre este gênero, sobre o autor e as personagens da história, a partir das deduções feitas depois do título apresentado. Os questionamentos levantados pela pesquisadora permitiram aos alunos a antecipação de informações significativas para a compreensão do texto.

A resposta de A1A: (*Desenhos, palavras, humor...*), à 1ª pergunta de P: (*Quem gostaria de dizer, antes da gente começar a leitura do texto, o que é que espera encontrar nessa história?*), demonstra compreensão das características do gênero, que se apresenta em linguagem mista e, quase sempre, tem conteúdo leve, assemelhado às brincadeiras e ao humor. A2A com sua resposta: (*Eu sei que Chico Bento mora no sítio. Então deve ser alguma coisa com comidas de milho, uma festa junina*), ao 2º questionamento P: (*Quem gostaria de dizer sobre o que acha que essa história vai falar?*), revelou capacidade de fazer associações bem pertinentes entre elementos do texto, como por exemplo: Chico Bento X universo rural, pamonha X comidas de milho e festa na roça.

Alguns alunos, porém, evidenciaram condições mais limitadas para essa compreensão e deram respostas desconexas e ou genéricas. A5B respondendo: (*Um texto bem legal.*), à 2ª pergunta, revelou o seu gosto pelo gênero, mas não se mostrou competente para dar uma resposta mais específica à história.

Para verificar a capacidade de realizar inferências, a professora buscou fazê-los perceber, pelos elementos verbais e não verbais que compunham a história, os sentimentos envolvidos na relação dos personagens, os motivos para isso e as atitudes que poderiam ter, mediante determinadas situações.

Nas respostas observadas, percebemos que muitos alunos demonstraram resultados satisfatórios, sobretudo para o 1º e 2º questionamentos feitos (P: *Quais os sentimentos que vocês acham que as personagens têm um pelo outro? e O que lhes fizeram pensar assim?*), embora alguns alunos tenham deixado de reconhecer elementos importantes para a compreensão competente dos dois primeiros quadrinhos da história, a exemplo de A15A quando respondeu: (*Amor e ódio.*), à 1ª pergunta, e demonstrou incoerência pela menção do sentimento ódio, confirmando,

assim, que extrapolou os significados do texto, já que a atitude e o sorriso de Rosinha não permitiam ao leitor pensar, coerentemente, isso.

Entretanto, quanto ao questionamento seguinte: *P(Como vocês acham que Chico Bento reagirá ao presente de Rosinha?)*, notamos que poucas respostas foram pontuais naquilo que foi proposto. A3A foi um dos poucos que, ao responder: *(Pensei que ele recebia a pamonha, mas não ficava feliz.)*, revelou proficiência para perceber marcas extralinguísticas do texto, essenciais para a compreensão satisfatória da questão. A6A e A12B, como a maioria dos alunos, foram muito incoerentes ao responderem: *(Pensei que ele reagiria alegre e feliz e iria agradecer)* e *(Pensava que ele ia gostar porque tava recebendo o presente da amada)*, respectivamente, pois, em hipótese alguma, o personagem Chico demonstrou satisfação por receber aquele presente de Rosinha.

Logo, a maioria dos alunos não conseguiu, com esses questionamentos, demonstrar condições para inferir, adequadamente, nem tampouco utilizaram a estratégia de verificação para refletir sobre as suas respostas. Prenderam-se a elementos superficiais do texto e não compreenderam bem os seus significados.

Quando convidados a selecionarem marcas da linguagem não verbal que ajudariam na compreensão do texto, a maioria deram respostas imprecisas, enfatizando apenas a reação de Chico diante daquela situação, como fica evidente nas respostas de A10A: *(Chico Bento se vira e dá as costas para Rosinha e sai)* e de A11B: *(A cara de Chico faz a gente perceber que ele tá com muita raiva)*, respectivamente, ao questionamento: *P(Quais as marcas da Linguagem Não Verbal contidas no último quadrinho dessa história que nos ajudam a compreender o texto? O que elas representam?)*.

Elementos não verbais como o espiral, acima da cabeça de Chico Bento, a lista em formato de curva, os flocos que surgiram dos passos dos personagens e as expressões faciais deixaram de ser evidenciadas em suas respostas, mostrando que a leitura desses alunos, quase sempre, é marcada por traços genéricos e explicitados tornando despercebidos, pois, elementos específicos tão importantes à leitura competente.

Na questão: *P (A partir de elementos do texto seria possível dizer em que lugar os personagens da história vivem?)* que buscou fazê-los reconhecer o lugar onde a história havia se passado, a maioria das respostas demonstrou coerência,

embora o contrário tenha se feito perceber na resposta de A10A: (*Na cidade e no sítio. Veste dos dois personagens*) pela menção do ambiente da cidade como universo dessa história em quadrinhos.

Dessas observações, consideramos a necessidade de um trabalho mais pontual com os textos a fim de corrigir limitações que os alunos têm em reconhecerem informações extralinguísticas (as imagens, os gestos, os sinais) necessárias à compreensão competente do texto.

Apesar de a maioria dos alunos terem atendido, satisfatoriamente, ao questionamento feito para o uso da estratégia de verificação: *P (O que você disse sobre os sentimentos das personagens foi o que realmente aconteceu?)*, não devemos nos esquivar de reconhecer, na resposta de A15A: (*Sim, porque Chico se ofendeu pensando que ia receber um beijo*) um demonstrativo de que o aluno praticou uma leitura na perspectiva descendente, na qual a opinião do leitor se sobrepõe aos indícios oferecidos pelo texto, tornando, pois, incoerente à leitura feita.

Uma prática de leitura competente não deve permitir ao leitor um jogo de vale tudo com a construção dos sentidos do texto, mas uma articulação conjunta dos conhecimentos compartilhados entre autor, texto e leitor.

5.2.2 Do Anúncio Publicitário

A conversa informal e os questionamentos iniciais feitos pela professora, antes de realizar a leitura do texto, objetivaram identificar os conhecimentos prévios do leitor sobre o gênero, apesar da indiferença dos alunos pelo anúncio publicitário como proposta de leitura na sala de aula.

Convidados a anteciparem conhecimentos sobre o assunto do texto, grande parte dos alunos demonstrou perspicácia, respondendo muito coerentemente ou coerentemente à pergunta: *P (Vocês acham que o texto está tratando de qual assunto?)*, a exemplo de A22B quando respondeu: (*Comprar roupa de frio para dar de presente para o (a) namorado(a)*).

Porém, para levantar hipóteses, a partir do emprego dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos que possuíam, a maioria dos alunos do 8º B não demonstrou coerência em suas respostas, talvez pela leitura desse gênero não ser, comumente, tratada como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de leitura que têm.

Quando verificamos respostas como a de A12B: (*De amor entre duas pessoas*) e (*Porque tem a palavra amor*) ao questionamento: *P (O que lhes fizeram pensar isso?)*, para justificar o que lhes fizeram pensar sobre o assunto do texto, percebemos a fragilidade de reconhecerem, coerentemente, as funções e os elementos desse gênero textual. Isso nos fez pensar na necessidade de diversificar os textos propostos para a leitura em sala de aula, de modo que consigamos torná-la não somente uma atividade prazerosa mas também um exercício que sirva para a vida prática e cotidiana dos alunos.

A percepção acurada de A3A quando responde: (*O objetivo primeiro é fazer a loja vender porque é uma propaganda*) à pergunta: *P(Este texto está incentivando a tornar o sentimento de amor mais forte pelo namorado ou o objetivo primeiro é fazer a loja vender? Por quê?)* representa o que menos da metade dos alunos do 8º A conseguiu perceber quanto à função do gênero estudado: vender uma ideia ou produto.

Boa parte dos alunos demonstrou capacidade satisfatória de inferir sobre o objetivo da propaganda, dando respostas coerentes, mas não as justificou com tanta convicção como o colega citado no parágrafo anterior, o que pode ser notado nas respostas de A8B: (*Fazer a loja vender, porque está incentivando a comprar roupa de frio para dar ao namorado*) e de A15A: (*Fazer a loja vender por causa das imagens das roupas de inverno*), reveladoras de uma análise superficial do texto estudado.

A1B e A18B responderam: (*Tornar o sentimento de amor mais forte, porque só para vender poderia ter usado outra palavra*) e (*Porque eles colocaram esse gênero para o dia dos namorados*), respectivamente, e demonstraram incompreensão do texto lido e dos aspectos que o compõe.

Grande parte dos alunos demonstrou competência para reconhecer a região onde se localizava a loja de roupas anunciada. Quando a pesquisadora pergunta: *P (Quem poderia dizer a que região do Brasil essa loja de roupas pertence?)*, A14A responde: (*Sul*), conforme a quase totalidade dos colegas, demonstrando não ter sentido nenhuma dificuldade para reconhecer e perceber elementos outros, contidos no anúncio, que o permitiram chegar a essa conclusão. O mesmo não acontece com A14B e tantos outros que ao responderem: (*Sudeste*), demonstram dificuldade e tornam suas respostas incoerentes, uma vez que outros aspectos existentes no

anúncio, como o prefixo telefônico, por exemplo, eram indícios certos para essa resposta.

Perguntados sobre os elementos que os auxiliaram a reconhecer essa região a que a loja pertencia, quase todos os alunos foram coerentes, conforme A14A e A3B ao responderem, respectivamente: (*Porque é a região mais fria do Brasil*) e (*As roupas de inverno*).

Quando questionados sobre a capacidade para verificarem se as percepções tidas, ao longo da leitura, estavam em consonância com o que o texto apresentava A17A e A19B respondem: (*Sim*) e (*As minhas deram certo*), respectivamente. Também pudemos observar nas respostas de A2A: (*Mais ou menos. Porque eu pensava que ia falar, principalmente, do dia dos namorados*) e de A12B: (*As minhas não. Pensei muita coisa diferente do que era*) uma condição satisfatória para reconhecer a pertinência ou não dos saberes construídos durante a leitura.

O que fica evidente desses resultados, quase sempre, é que os leitores sentem dificuldades para se fixarem em detalhes e ficam satisfeitos com a identificação de um único elemento para justificar as suas respostas. Esse fato pode resultar de uma leitura descomprometida com a aprendizagem significativa que as diversas leituras do dia a dia exigem de nós.

5.2.3 Da Notícia

Na aula de leitura com o gênero notícia, inicialmente imaginado chato, cansativo e desinteressante, conforme rejeição demonstrada pelos alunos, no instante da apresentação das propostas de gêneros textuais para as atividades de leitura, a professora-pesquisadora conseguiu, após anúncio do assunto abordado pelo texto, despertar nos leitores curiosidade para lê-lo. Talvez esse interesse tenha se dado devido às temáticas atualizadas (o namoro e as redes sociais) e benquistas pelos jovens.

Essa afirmação pôde ser comprovada pela capacidade que demonstraram em dar respostas muito coerentes de A15A: (*Desconfiança e até traição*), A2A: (*Ciúme e até o término do namoro*) e A9B: (*Ciúmes e traição*) ao questionamento: *P (Qual será o tipo de prejuízo que o namoro pode sofrer com as redes sociais?)*, que buscava fazê-los anteciparem informações que o texto traria.

Entretanto, foi possível perceber nas respostas: (*Um as pessoas falando com uma mulher casada*) e (*Namoro on-line e no facebook*) dos alunos A16B e A14A, respectivamente, que alguns alunos apresentavam um nível de leitura insatisfatório resultante, provavelmente, de conhecimentos prévios limitados para o levantamento das hipóteses instigadas pela professora.

Após incentivar os alunos a levantarem hipóteses, a pesquisadora apresenta o título da pesquisa e pede aos alunos que façam inferências sobre as respostas que imaginavam serem as dos adolescentes ao título da pesquisa. No momento em que indaga: *P(Se ao invés de uma afirmativa se tratasse de uma interrogativa, o que você acha que os adolescentes iriam responder? Por quê?)* identificamos uma disparidade entre o nível de competência leitora das turmas A e B.

Enquanto quase metade das respostas dos alunos do 8º Ano A, representada pelo que disse A2A: (*Sim, porque às vezes pode prejudicar o namoro, pois, às vezes já tem namorado (a) e ficam namorando pela internet*), conseguiu obter critério muito coerente, a quase totalidade dos leitores do 8º B, conforme resposta de A23B: (*Que era muito chato*), revelou um nível de incoerência, significativo, para compreender essa leitura.

Porém, conduzidos a inferir sobre a motivação que levaria os adolescentes a apresentarem essas respostas, com a pergunta: *P (Quais poderão ser, em sua opinião, as razões apresentadas pelos adolescentes para a afirmativa já explicitada no título da pesquisa?)*, as turmas mostraram resultados mais equiparados e respostas mais afins como às de A6A: (*Ciúmes, traição, mal-entendidos*) e A23B: (*Ciúmes e várias brigas*). Essa proximidade pôde resultar da forma direta como a pergunta foi elaborada, se comparado ao questionamento anterior, que se revelou mais complexo e exigente da capacidade leitora dos alunos.

Quando inquiridos a identificarem elementos que representavam a abrangência da pesquisa, grande parte dos alunos conseguiu, coerentemente, identificar os lugares e as diferentes classes nas quais a pesquisa foi aplicada, a exemplo do que respondeu A15A: (*Eu acho que foi porque foi realizada em várias capitais das diversas regiões do país e porque perguntaram aos adolescentes de todas as classes*) e A23B: (*Foi porque foi realizada com muitos adolescentes de lugares diferentes*) ao questionamento: *P(Que elementos, no texto, são representativos da abrangência que teve a pesquisa realizada?)*.

Contrário a isso foram as respostas dadas por A11A: (*Os resultados foram bem altos*) e A7A: (*Mas acho que também foi quando ele falou das porcentagens de cada resposta*), que demonstraram preocupação apenas com as informações numéricas, deixando, pois, de perceber esses outros elementos referidos.

As fragilidades apresentadas, sobretudo pela turma do 8º Ano B, podem ser resultantes do contexto social no qual está inserida grande quantidade dos seus alunos, a zona rural, onde o costume de realizarem leituras desse gênero é reduzido aos momentos promovidos pelos professores, em sala de aula, os quais, nem sempre, conseguem promover discussões que despertam o interesse nos alunos para ler, criticamente, os acontecimentos que os rodeiam.

Os resultados verificados, nesse texto, quanto ao uso da estratégia de verificação, que permite aos alunos refletirem suas próprias convicções sobre a compreensão do texto, demonstraram certo equilíbrio quanto ao nível de satisfação e insatisfação das respostas dadas. A maioria dos alunos do 8º A e B apresentou muita coerência em suas respostas, revelando, pois, capacidade para verificarem se o que supunham sobre os resultados da pesquisa foi ou não confirmado ao longo dela.

Mas, um número bastante significativo de alunos revelou incapacidade, a exemplo da resposta de A4B: (*Sim, porque oferecem varias modalidades*), para fazer essa autoanálise de suas próprias respostas, o que, de certo modo, pode ser consequência de uma leitura ineficiente e sem tanta significação para o aluno, por não se sentirem envolvidos com esse tipo de texto, que lhes parece dissociado daquilo que costumam ler em suas práticas de letramento.

5.2.4 Do Conto

O gênero conto, desde as entrevistas nos grupos focais, estivera dentre os favoritos dos alunos. Essa afirmação se confirma na facilidade encontrada pela pesquisadora para realizar as atividades planejadas para essa leitura bem como na observação do uso competente, pelos alunos, das estratégias de leitura.

A conversa inicial, promotora de antecipações a respeito da leitura, confirmou, sobretudo, que os alunos possuíam conhecimentos referentes às características do

texto narrativo cujos elementos eram, satisfatoriamente, conhecidos por eles, permitindo-lhes, pois, uma leitura proficiente desse gênero textual.

O anúncio do título do conto permitiu à professora inquirir dos alunos hipóteses sobre a imagem que faziam da princesa, personagem principal do conto, e as razões que os levavam a pensar na forma como demonstraram em suas respostas.

Ao primeiro questionamento: *P(Como vocês acham que é essa princesa?)* reconhecemos um nível satisfatório de compreensão leitora, pois, a exemplo das respostas de *A7A: (Acho que ela era uma princesa mimada)* e *A14B: (Eu acho que era uma princesa linda)*, embora não fossem totalmente coerentes com o que o texto apresentava, eram representações lógicas da ideia que, costumeiramente, se fazia das princesas nos contos.

Entretanto, alguns alunos das turmas observadas demonstraram respostas incoerentes, o que se verificou no que responderam as alunas *A12A: (Eu acho que ela era gorda)* e *A10B: (Eu acho que ela era muito chata, feia)*, deixando evidente a incapacidade de lembrarem traços dessas personagens, tão previsíveis e conhecidas nas estórias infantis.

Para justificar, no segundo questionamento: *P (Por que vocês pensam assim?)*, as razões motivadoras das respostas dadas, a coerência se apresentou coincidente nas duas turmas, que revelaram um nível de leitura satisfatório, como se pôde verificar nas explicações de *A7A: (Porque, geralmente, as princesas têm tudo que desejam e assim ficam mimadas)* e *A14B: (Nunca vi princesa feia)*.

Porém, percebemos que alguns desses alunos não demonstraram competência para validar as suas respostas e foram incoerentes, conforme o que responderam *A12A: (Eu num sei não. Só acho)* e *A10B: (Porque as princesas ser donas do pedaço e por isso se tornam feias)*.

Vimos nos resultados das respostas dadas ao questionamento: *P (O que pode ter despertado tamanho interesse dos jovens daquela região em fazer a princesa voltar a sorrir?)*, que pretendia a realização de inferências sobre o conto, A princesa sisuda, uma coerência significativa que se revela nas respostas de *A7A: (A boa recompensa que teria)* e *A17B: (Porque ela era rica e o pai ia dar a mão em casamento)* sobre as motivações para tentar fazer a princesa sorrir.

Demonstraram, nesse ponto, condições de ler nas entrelinhas do texto e compreender sentidos articulados a diversas pistas oferecidas pelo autor. Isso não

se verificou, pois, na resposta de A16A: (*Só um jovem que fez a princesa sorrir*) que evidenciou total incoerência ao que lhe fora perguntado.

Quando perguntados a respeito da possível condição financeira do pretendente da princesa, demonstraram respostas muito coerentes e coerentes. Quando A8A e A10B respondem: (*Pouca condição financeira*) e (*Pobre*), respectivamente, dão sinais de que nem tudo precisa estar dito no texto. Isso, porém, não se observa nas respostas de A14A: (*Porque ele não era o pretendente que seu pai queria*) e A16B: (*A condição que ele era engraçado*), reveladoras de incoerência e desconhecimento dos significados que determinadas palavras têm para eles.

Os dados obtidos pela análise das respostas dadas ao questionamento: *P(Que elementos do texto lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?)*, que pretendeu fazê-los selecionarem elementos que confirmassem as suas respostas, demonstraram resultados bastante negativos. Mais da metade dos alunos do 8º A e dos alunos do 8º B, a exemplo do que disseram A9B: (*Ele foi tentar conseguir a mão da princesa*) e A14A: (*Porque ele não tinha boas condições de vida*), foi ineficiente em se fixarem nos detalhes que traziam entendimentos ao texto.

Esse resultado, por sua vez, não se deu com algumas respostas, exemplificadas pelas de alunos como A5A: (*Porque ele ficou com vergonha de entrar quando viu as cadeiras de ouro e o tapete vermelho*) e A10B: (*Ele nunca tinha visto daquele tanto de cadeiras e espelho*), os quais foram capazes de selecionar elementos, no texto, possibilitadores de uma boa compreensão da indagação feita.

Percebemos que a maioria dos alunos demonstrou coerência para verificar a pertinência ou não das suas respostas. As respostas de A3A: (*Não, porque o rapaz era pobre e não tinha condições financeiras*) e de A6B: (*Imaginei, porque o rei é um homem de palavras*) mostram que, embora distintas naquilo que afirmavam, essas respostas comungavam com o que os alunos estiveram a imaginar durante toda a construção da significação do texto. O mesmo não se pôde verificar em respostas como a de A14A: (*Ficou surpreso. Ele não imaginava que ele ia fazer ela rir*), pois, compreendeu que a opinião questionada era a do personagem e não a sua.

5.2.5 Do Poema

Informados de que iriam ler um poema, os alunos se mostraram satisfeitos, pois esse texto foi um dos favoritos, dentre os mencionados nas entrevistas. A professora pôde, assim, envolvê-los em conversas que auxiliaram na ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero e suas características.

Desse diálogo, a pesquisadora, após apresentação do título, fez dois questionamentos: *P(Acham que vai tratar de qual assunto?)* e *P(O que levou vocês a pensarem desse modo?)*, que permitiram aos leitores levantarem hipóteses sobre o conteúdo do poema e os motivos que os levaram a terem essas ideias, fazendo com que a verificação também se realizasse.

A maioria das respostas trazidas à primeira pergunta feita pela professora embora não resultasse no que, de fato, o texto trataria, pôde ser classificada como muito coerentes e coerentes. O que responderam *A9A: (De festas juninas ou de quadrilha de ladrões)* e *A8B: (De uma dança)* revelou competência para identificar a multiplicidade de significados que as palavras têm, conforme situações e contextos onde são empregadas.

A imaturidade da resposta de *A15B: (Acho que vai tratar de poesia)* revela incoerência e incompreensão do que lhe fora de fato perguntado, o que aconteceu também com outros alunos das turmas A e B, respectivamente.

Quando perguntados, no 2º questionamento, sobre o que lhes fizeram deduzir isso, o resultado verificado foi muito positivo, já que a maioria das respostas foi indicativa, como as respostas de *A11A: (Pelo título)* e de *A11B: (Por causa do título)*, de que, quase sempre, as antecipações sobre o que vamos ler parte do título do texto e daquilo que ele permite ativar de conhecimento em nós. Mesmo assim, alguns alunos não foram competentes para aquilo que tinham que responder, pois respostas como a de *A3B: (Eu pensava que falava de uma dança)* revelaram incoerência com o que lhes fora, efetivamente, perguntado.

A questão: *P(Qual a relação que pode existir entre o conteúdo do poema e essa dança?)*, que buscou verificar a capacidade de realizar inferências, após leitura do texto “Quadrilha”, buscaram perceber a habilidade de associar o verdadeiro conteúdo do texto às ideias previstas por eles quando se referiram à dança típica do período junino.

Nesse ponto, verificamos significativa incoerência, pois mais da metade das respostas analisadas, a exemplo das de A13A: (*A dança e as comidas*) e de A12B: (*Porque fala de quadrilha e quadrilha tem relação com festas juninas*), não demonstrou reconhecimento de pontos em comum entre o poema e essa dança, como fizeram A7A: (*Na quadrilha cada pessoa tem um par e no poema cada um queria ter também*) e A7B: (*Tem muitas pessoas e nem uma fica com seu par, sempre muda, cochicha e namora com outra*) cujas respostas são satisfatórias ao questionamento feito.

Quando a professora perguntou: *P (Como o “amor” se apresenta para nós, nesse texto, a partir de sua vivência pelos personagens?)* os alunos demonstraram grande habilidade para perceber o modo como o amor se apresentava entre os personagens. Mais da metade deu respostas semelhantes à de A16A: (*Um amor que não é correspondido*) e à de A11B: (*Amor rejeitado*), que demonstram competência para reconhecer a forma como esse sentimento se manifestava entre os personagens que o viviam. Entretanto, respostas como as de A1A: (*Amor espontâneo*) e as de A9B: (*Curto*) revelam considerável incompreensão para identificar esse fato.

Quando perguntados: *P (Qual a relação que pode existir entre o tempo verbal, predominante, no poema e a compreensão que trazemos à sua temática?)*, reconhecemos que boa parte dos alunos foi competente para selecionar o tempo verbal predominante no texto, a exemplo do que responderam A7A: (*Os verbos no pretérito podem indicar que o amor já terminou*), A14B: (*Os verbos estão no passado e isso representa o amor que também passou no poema*) e A6B: (*São os verbos como morreu, suicidou-se que falam que o amor acabou*), embora suas justificativas tenham se mostrado imaturas, uma vez as respostas simples que apresentaram. Também percebemos respostas muito incoerentes como a de A3A: (*É que os verbos estão no presente e o amor já passou*) cuja percepção não se deu, conforme pretendido, não sendo capaz, sequer, de indicar o tempo verbal predominante no texto.

A pergunta feita para reconhecer se os alunos estão refletindo sobre a coerência do seu processo de construção da compreensão leitora permitiu verificar, com base nos dados apresentados, que a quase totalidade dos alunos leitores

conseguiram, coerentemente, reconhecer a pertinência daquilo que imaginaram sobre o assunto do poema.

Essa afirmativa pôde ser confirmada na resposta de A19A: (*Não, porque eu pensei que era festa junina*), o que não se verifica, porém, em respostas como a de A13A: (*Não porque está totalmente diferente o assunto*), que deixou transparecer imprecisão naquilo que o texto representou para o leitor.

5.3 Quantificando os dados: resultados parciais

5.3.1 1ª Estratégia: Antecipação

Tabela 1 - Resultado parcial – Texto 1

Texto 1 – História em Quadrinhos

1ª Pergunta: Antes de começarmos a leitura do texto, o que vocês esperam encontrar numa História em Quadrinhos?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	05	26%	07	29%
C	09	47%	10	42%
I	03	16%	04	17%
NR	02	11%	03	12%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: A História que vamos ler hoje é intitulada: “Chico Bento, em Pamonha.” Do que acham que essa história vai falar?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	02	10,5%	03	12,5%
C	14	74%	17	71%
I	03	15,5%	03	12,5%
NR	0	0%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 1 elucida os resultados obtidos no uso da estratégia de antecipação durante a leitura da História em Quadrinhos. No 1º questionamento, observamos que 26% das respostas do 8º A e 29% das do 8º B foram muito coerentes, pois conseguiam antecipar conhecimentos sobre o gênero em estudo. 47% e 42% das respostas do 8º A e B, respectivamente, foram coerentes com o que lhe fora proposto. Já 16% e 17% das respostas das turmas referidas foram incoerentes, uma vez que não reconheceram elementos, geralmente, comuns às HQs. Ainda, 11% e 12% dos questionamentos ficaram sem respostas, porque os alunos declararam não saber.

No 2º questionamento, apenas 02 respostas do 8º A e 03 do 8º B, que correspondem a 10,5% e 12,5%, respectivamente, foram consideradas muito coerentes ao imaginar do que o texto trataria. Mais da metade, 74% e 71% das respostas, conseguiu mostrar-se coerentes, pois apresentaram situações e personagens, possivelmente, presentes na história. Entretanto, 15,5% das respostas do 8º A e 12,5% do 8º B foram incoerentes, pois não conseguiram associar, logicamente, elementos do texto a sua possível situação. Apenas 01 resposta do 8º B, 4%, ficou em branco.

Esses dados revelam que, embora satisfatória a capacidade dos alunos em anteciparem informações sobre esse texto, mediante questionamentos feitos, uma vez que a maior porcentagem encontrada foi caracterizada como muito coerente e coerente, ainda é preciso aperfeiçoar o trabalho com esse gênero para que o total de respostas incoerentes ou sem respostas possa ser reduzido.

Tabela 2 - Resultado parcial – Texto 2

Texto 2 – Anúncio Publicitário

1ª Pergunta: Vocês acham que o texto vai tratar de qual assunto?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	07	37%	03	13%
C	03	16%	06	25%
I	08	42%	14	58%
NR	01	5%	01	4%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: O que lhes fizeram pensar isso?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	02	10,5%	04	16,5%
C	06	32%	04	16,5%
I	10	52,5%	15	63%
NR	1	5%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os dados da tabela 2 revelam, para o 1º questionamento, que 37% dos alunos do 8º A e 13% dos alunos do 8º B conseguiram levantar hipóteses muito coerentes sobre o assunto que seria tratado no anúncio publicitário. 16% e 25% das respostas das turmas referidas, respectivamente, foram coerentes, já que eram lógicas, embora deixando de perceber alguns detalhes significativos para a compreensão, muito coerente, do texto. Entretanto, 42% das respostas do 8º A e 58% do 8º B, número bastante considerável, mostraram-se incoerentes, visto não

terem identificado aspectos fundamentais à compreensão do gênero em estudo, como as figuras e os slogans. 5% e 4% dos questionamentos feitos, nas turmas A e B, em sequência, não foram respondidos, porque os alunos declararam não saberem.

Quando convidados, na 2ª pergunta, a justificarem as respostas dadas ao questionamento 1, 10,5% dos alunos do 8º A e 16,5% dos do 8º B foram muito coerentes em suas justificativas e 32% e 16,5% dos referidos alunos foram coerentes. Porém, 52,5% e 63% das turmas A e B, respectivamente, deram respostas incoerentes, não conseguindo articular o que pensaram ao porquê de pensaram. Ainda, 5% e 4% das perguntas ficaram sem respostas.

O resultado, ora apresentado, revela preponderância da incoerência sobre os demais critérios. Esse fato pode ser indício de uma prática de leitura, muitas vezes, negligente com os textos que possuem uma funcionalidade na vida cotidiana dos alunos. Assim, é preciso que esse tipo de leitura possa ser trabalhado mais intensamente, em sala de aula, para melhor compreensão dos alunos quando se depararem com eles nas suas práticas diárias de leitura.

Tabela 3 - Resultado parcial – Texto 3

Texto 3 – Notícia

1ª Pergunta: Qual será o tipo de prejuízo que o namoro pode sofrer com as redes sociais?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	12	63%	17	71%
C	04	21%	03	12,5%
I	03	16%	03	12,5%
NR	0	0%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 3 mostra que 63% das respostas dadas pelos alunos do 8º A e 71% das que deram os do 8º B foram muito coerentes, pois conseguiram presumir sobre os prejuízos trazidos pelas redes sociais ao namoro. 21% e 12,5% das respostas das turmas do 8º A e B, respectivamente, mostraram-se coerentes nas hipóteses

levantadas. Ainda, 16% das respostas do 8º A e 12,5% das do 8º B foram incoerentes, por não terem imaginado, logicamente, esses prejuízos. Apenas 4% das perguntas ficaram sem ser respondidas pelo 8º B, fato que não se verificou no 8º A, já que todos responderam aos questionamentos feitos.

O resultado positivo, no uso dessa estratégia, pode advir dos conhecimentos prévios que esses leitores possuem sobre a temática, que se lhes apresenta bastante atrativa. Logo, é possível perceber quão importante é apresentarmos textos significativos aos alunos, porque da proximidade com a sua realidade de vida.

Tabela 4 - Resultado parcial – Texto 4

Texto 4 – Conto

1ª Pergunta: Como vocês acham que é essa princesa?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	0	0%	0	0%
C	16	84%	20	83%
I	03	16%	04	17%
NR	0	0%	0	0%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: Por que vocês pensam assim?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	0	0%	0	0%
C	16	84%	18	75%
I	03	16%	06	25%
NR	0	0%	0	0%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os resultados da tabela 4 demonstram que para o 1º questionamento nenhuma resposta das turmas investigadas foi muito coerente. Porém, a quase totalidade das respostas, 84% e 83% do que responderam o 8º A e o 8º B, respectivamente, pôde ser considerada coerente, já que conseguiu apresentar hipóteses lógicas sobre a princesa do conto. 16% das respostas do 8º A e 17% do 8º B foram incoerentes, pois se distanciaram das características da personagem dessa narrativa. Nenhuma pergunta ficou sem ser respondida, 0%, fato revelador,

possivelmente, do qual esse gênero textual faz parte das vivências leitoras desses alunos.

O 2º questionamento demonstrou que nenhuma resposta dada foi muito coerente. Já 84% das respostas da turma do 8º A e 75% das do 8º B foram coerentes para justificar os motivos das respostas dadas ao 1º questionamento. Porém, 16% das respostas do 8º A e 25% das respostas do 8º B foram incoerentes, pois não mantiveram com o questionamento anterior nenhuma lógica. O questionamento analisado, aqui, não ficou sem resposta por nenhuma das turmas, o que representa, pois, 0% para esse critério analisado.

Os dados obtidos, acima, confirmam a capacidade desses leitores para anteciparem informações, a partir dos conhecimentos possuídos para o gênero conto, o que pode se dar pela prática mais viva dessas leituras não somente no universo da sala de aula, mas também nas histórias lidas ou escutadas nos espaços que frequentam.

Tabela 5 - Resultado parcial – Texto 5

Texto 5 – Poema

1ª Pergunta: Pelo título do texto, do que vocês acham que vai tratar?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	09	47,5%	02	08%
C	09	47,5%	14	58%
I	01	5%	05	21%
NR	0	0%	03	13%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: O que levou vocês a pensarem desse modo?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	11	58%	02	08%
C	05	26%	13	54%
I	03	16%	06	25%
NR	0	0%	03	13%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 5 explana que 47,5% das respostas do 8º A e, apenas, 8% das do 8º B foram muito coerentes, por conseguirem levantar hipóteses sobre o assunto a ser apresentado no poema, intitulado “Quadrilha”. As respostas coerentes representaram 47,5% no 8º A e 58% no 8º B. 5% e 21% do que responderam as turmas A e B, respectivamente, demonstraram incoerência, pois não apresentaram pressuposições lógicas entre o título do poema e o que, de fato, o texto trataria. A turma do 8º Ano A não deixou nenhum questionamento sem resposta, o que não se repetiu, portanto, com o 8º Ano B que teve 13% do seu total sem respostas.

No segundo questionamento, 58% e 8% das respostas dadas pelos alunos das turmas investigadas, respectivamente, foram consideradas muito coerentes por terem, perfeitamente, justificado as razões que os levaram a responder ao questionamento 1. 26% e 54% das respostas foram coerentes. Entretanto, um número considerável de respostas, 16% e 25%, nas referidas turmas, demonstraram incoerência para articular à 1ª resposta dada ao 2º questionamento feito. Apenas 13% dos alunos do 8º B deixaram de responder a esse questionamento.

Foi possível reconhecermos uma maior desenvoltura da turma A se comparada à turma B, uma vez que o aspecto da incoerência foi, significativamente, identificado nas respostas dadas por esta turma. Daí reconhecermos que a construção da significação ocorre diferenciadamente, a partir de interesses e conhecimentos prévios que os sujeitos leitores têm.

5.3.2 2ª Estratégia: Inferência

Tabela 6 - Resultado parcial – Texto 1

Texto 1 – História em quadrinhos

1ª Pergunta: Quais os sentimentos que vocês acham que as personagens têm um pelo outro?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	10	53%	15	63%
C	08	42%	07	29%
I	01	5%	02	8%
NR	0	0%	0	0%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: O que lhes fizeram pensar assim?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	08	42%	10	42%
C	05	26%	08	33%
I	06	32%	03	12,5%
NR	0	0%	03	12,5%
Total	19	100%	24	100%
3ª Pergunta: Lendo a história só até o segundo quadrinho, como vocês acham que Chico Bento reagirá ao presente de Rosinha?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	02	10,5%	06	25%
C	02	10,5%	05	21%
I	15	79%	12	50%
NR	0	0%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 6 revela que, na 1ª questão, 53% e 63% das respostas do 8º A e B, respectivamente, foram muito coerentes, uma vez que os alunos conseguiram identificar os sentimentos existentes entre as personagens da história. 42% e 29% das respostas foram consideradas coerentes e, apenas, 5% e 8% das referidas turmas deram respostas incoerentes, as quais demonstravam não pressuporem os

sentimentos das personagens, por traços que lhes auxiliam na compreensão. Ninguém deixou de responder a essa pergunta, o que corresponde a 0% das respostas dadas pelas duas turmas.

O questionamento 2, que buscou indagar sobre as motivações que levaram às respostas dadas no quesito anterior, revelou que 42% das turmas A e B foram muito coerentes na justificativa que apresentaram. 26% das respostas do 8º A e 33% das do 8º B demonstraram coerência. Mas, um número bem considerável de respostas, sobretudo no 8º A, 32% e 12,5% no 8º B, não conseguiu, logicamente, justificar as suas respostas, que se apresentaram incoerentes. Ninguém ficou sem responder a esse questionamento no 8º A, entretanto 12,5% dos alunos do 8º B não deram respostas a essa pergunta.

A 3ª pergunta apresentou resultado bastante negativo, pois apenas 10,5% das respostas do 8º A foram muito coerentes ou coerentes, enquanto 79% destes alunos não foram capazes de inferir situações que estavam para acontecer e foram incoerentes, apesar de todas as pistas e informações prévias dadas. Nesse momento, os alunos da referida turma não deixaram de responder a nenhum questionamento. A turma B, por sua vez, realizou 25% e 21% das respostas muito coerentes e coerentes, respectivamente. Entretanto, 50% de suas respostas foram incoerentes, fato que revela discordância entre as reações dos personagens e a situação vivida. Apenas 4% desse questionamento ficaram sem resposta no 8º Ano B.

A inferência, que permite deduzir acontecimentos em um texto, não foi bem desenvolvida pelas turmas durante a leitura da HQs, o que pode resultar da ênfase dada pelo leitor aos elementos visíveis no texto, deixando de considerar, pois, as informações que carregam as entrelinhas, ou seja, o não dito.

Tabela 7 - Resultado parcial – Texto 2

Texto 2 – Anúncio Publicitário

1ª Pergunta: **Este texto está incentivando a tornar o sentimento de amor mais forte pelo namorado ou o objetivo primeiro é fazer a loja vender? Por quê?**

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	07	37%	01	4%
C	07	37%	18	75%
I	04	21%	04	17%
NR	1	5%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os dados da tabela 7 demonstram que 37% das respostas do 8º A e, apenas, 4% das do 8º B foram consideradas muito coerentes, por perceberem a função dos textos publicitários. 37% e 75% das respostas das turmas referidas, respectivamente, foram coerentes, uma vez que apresentaram lógica nas deduções feitas, mas deixaram de considerar alguns elementos, essenciais à compreensão total do aspecto investigado. Entretanto, 21% do que responderam os alunos do 8º A e 17% do 8º B foram incoerentes, por não conseguirem manter um nexo entre o objetivo do texto e as informações apresentadas. 5% e 4% dos alunos de cada turma, respectivamente, deixaram de responder a esse questionamento.

Embora o resultado desse questionamento aplicado tenha se mostrado satisfatório, reconhecemos a necessidade de tentarmos reduzir os índices de incoerência, uma vez se tratar de um gênero textual muito presente no cotidiano dos nossos alunos e que, por isso, requer uma leitura mais crítica e consciente das intenções que estão por trás do escrito e explicitado.

Tabela 8 - Resultado parcial – Texto 3

Texto 3 – Notícia

1ª Pergunta: O título da pesquisa apresenta o resultado final do estudo. Se ao invés de uma afirmativa se tratasse de uma interrogativa, o que você acha que os adolescentes iriam responder? Por quê?

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	09	47%	02	8%
C	02	11%	0	0%
I	08	42%	21	88%
NR	0	0%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

2ª Pergunta: Quais poderão ser, em sua opinião, as razões apresentadas pelos adolescentes para a afirmativa já explicitada no título da pesquisa?

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	03	16%	08	33%
C	05	26%	09	38%
I	07	37%	05	21%
NR	04	21%	02	8%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 8 revela, quanto ao 1º questionamento, que 47% das respostas do 8º A e 8% das da turma B foram muito coerentes, por reconhecerem as possíveis respostas dadas pelos adolescentes à indagação do título da pesquisa. 11% das respostas do 8º A e 0% das do 8º B foram coerentes. Um número muito alto das respostas, dadas aqui, 42% no 8º A e 88% no 8º B foram incoerentes, pois não conseguiram deduzir as possíveis respostas dos adolescentes, sujeitos investigados na pesquisa retratada na notícia lida. Nenhum aluno do 8º A deixou de responder a essa pergunta e, apenas, 4% dos alunos do 8º B não apresentaram respostas a esse questionamento.

A 2ª pergunta mostrou que 16% e 33% das respostas dadas pelas turmas investigadas foram muito coerentes, já que souberam, muito bem, opinar acerca das razões que levariam os adolescentes a expressarem tal opinião sobre a influência das redes sociais nos relacionamentos. 26% e 38% das respostas aqui

apresentadas foram coerentes. As respostas incoerentes totalizaram 37% no 8º A e 21% no 8º B, uma vez que não estavam em conformidade com o que explicitara o título do texto e as reais opiniões dos alunos. Ficaram sem responder a esse questionamento 21% dos alunos do 8º A e 8% do 8º B.

Foi possível reconhecer, a partir dessa análise, um distanciamento, sobretudo no que concerne ao 1º questionamento, entre os resultados identificados na turma A e na turma B. Esse fato se deve, talvez, ao contato menos intenso desta turma com o gênero de texto estudado em relação ao daquela. Isso nos conduz a refletir a necessidade de realizarmos atividades mais constantes com esse gênero, em sala de aula, já que ele promove uma competência leitora, bastante necessária, aos leitores.

Tabela 9 - Resultado parcial – Texto 4

Texto 4 – Conto

1ª Pergunta: O que pode ter despertado tamanho interesse dos jovens daquela região em fazer a princesa voltar a sorrir?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	11	58%	08	33%
C	05	26%	13	54%
I	03	16%	03	13%
NR	0	0%	0	0%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: Qual deve ser a condição financeira do pretendente que fez a princesa sorrir?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	16	84%	15	63%
C	03	16%	01	4%
I	0	0%	08	33%
NR	0	0%	0	0%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os dados da tabela 9 demonstram que 58% e 33% das respostas dadas pelas turmas A e B foram caracterizadas muito coerentes, enquanto 26% e 54% foram consideradas coerentes, uma vez a inferência, corretamente feita, pelas

turmas A e B, respectivamente, sobre os possíveis interesses dos jovens da região na princesa do conto. 16% dos alunos da turma A e 13% da turma B, porém, não conseguiram deduzir essas previsões e apresentaram respostas incoerentes. Nenhum aluno das turmas referidas deixou de responder a esse questionamento.

Para o 2º questionamento, 84% dos alunos do 8º A e 63% dos alunos do 8º B responderam de forma muito coerente quando conseguiram inferir a condição financeira do pretendente da princesa, a partir de elementos apresentados no texto que lhes permitiram ler, além do escrito. 16% e 4% das respostas das turmas observadas mostraram-se coerentes. Uma porcentagem significativa, 33%, do que respondeu o 8º B demonstrou incoerência, pois não conseguiram, esses alunos, reconhecer pistas que os levaram a compreender o aspecto investigado. Todos os alunos responderam a esse questionamento.

Desses resultados, reconhecemos, a partir dos excelentes resultados das respostas muito coerentes ou coerentes, significativa compreensão dos leitores, apesar das respostas incoerentes identificadas, para realizarem inferências quando do estudo desse texto.

Tabela 10 - Resultado parcial – Texto 5

Texto 5 – Poema

1ª Pergunta: Vimos que o título do texto nos faz lembrar, também, de uma dança típica nas festas juninas. Após a leitura atenta do texto, qual a relação que pode existir entre o conteúdo do poema e essa dança?

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	05	26%	03	13%
C	03	16%	02	8%
I	11	58%	13	54%
NR	0	0%	06	25%
Total	19	100%	24	100%

2ª Pergunta: Como o “amor” se apresenta para nós, nesse texto, a partir de sua vivência pelos personagens?

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	02	11%	09	38%
C	12	63%	07	29%
I	05	26%	06	25%
NR	0	0%	02	8%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 10 revela, sobre o questionamento 1, que 26% e 13% das respostas dadas pelas turmas A e B foram muito coerentes, pois os alunos mostraram-se capazes de inferirem sobre o conteúdo do texto e o título do poema. Apenas 16% e 8% das respostas dadas pelas respectivas turmas caracterizaram-se coerentes. Entretanto, mais da metade, 58% e 54%, das respostas das turmas A e B foram incoerentes, uma vez a realização ilógica das deduções sobre os aspectos questionados. Ainda foi possível registrar que nenhum aluno do 8º A deixou esta pergunta sem resposta, o que não se verificou na turma do 8º B quando 25% deixaram de responder a esse questionamento.

O questionamento 2 mostrou que 11% e 38% das respostas dadas pelas turmas A e B, respectivamente, foram muito coerentes. 63% do que responderam os alunos do 8º A e 29% do que os alunos da turma B disseram foram considerados

coerentes, pela condição demonstrada para reconhecer a forma como o amor se manifestava entre os personagens do texto. 26% e 25% das respostas, a esse questionamento, foram incoerentes, pois os leitores não se mostraram capazes de inferir esse sentimento, a partir das atitudes dos que viviam o amor referido no poema. Apenas 8% dos alunos da turma B deixaram de responder a essa pergunta.

Consideramos, pois, que a compreensão dos textos, apesar dos resultados satisfatórios, por vezes apresentados, dependerá de uma conjuntura de critérios que precisam ser levados em conta pelo professor quando da avaliação que fará. No caso específico da 1ª pergunta, pensamos que a elevada quantidade de respostas incoerentes surge da pequena prática para estarem, os alunos, fazendo essas associações entre o título e o conteúdo dos textos.

5.3.3 3ª Estratégia: Seleção

Tabela 11 - Resultado parcial – Texto 1

Texto 1 – História em Quadrinhos

1ª Pergunta: Quais as marcas da Linguagem Não Verbal contidas no último quadrinho dessa história que nos ajudam a compreender o texto? O que elas representam?

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	0	0%	0	0%
C	12	63%	08	33%
I	07	37%	14	59%
NR	0	0%	02	8%
Total	19	100%	24	100%

2ª Pergunta: A partir de elementos do texto seria possível dizer em que lugar os personagens da história vivem? Mencione os elementos que confirmam a sua hipótese.

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	10	53%	07	29%
C	02	10%	16	67%
I	07	37%	0	0%
NR	0	0%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os dados da tabela 11 revelam que ninguém, dentre os alunos das turmas investigadas, conseguiu uma resposta muito coerente, para o 1º questionamento a que foram submetidos. 63% das respostas do 8º A e 33% das do 8º B caracterizaram-se como coerentes, pois os alunos foram capazes de reconhecerem e selecionarem traços da linguagem não verbal que atribuíam significados ao texto. 37% e 59% das respostas da turma do 8º A e B, respectivamente, número bastante considerável, foram consideradas incoerentes, já que esses traços foram percebidos, mas não do modo que permitia acrescentar sentidos à compreensão coerente do texto. Ficaram sem dar respostas ao questionamento apenas 8% dos alunos do 8º B.

53% e 29% das respostas de cada turma observada foram muito coerentes, pois os alunos identificaram e selecionaram elementos que permitiam reconhecer o lugar no qual os personagens da HQs estavam. As respostas coerentes corresponderam a 10% e 67% das respostas dadas pelo 8º A e B, respectivamente. Porém, um número bastante significativo, 37% das respostas do 8º A, foram incoerentes com o questionamento feito, não percebendo, pois, traços condizentes com o que, de fato, a história sugeria. Apenas 4% dos alunos da turma B ficaram sem dar resposta ao questionamento.

As questões, ora analisadas, retratam um resultado satisfatório para a estratégia vivenciada, sobretudo pelo uso no texto HQs, gênero mencionado pela maioria dos alunos como preferido. Mesmo assim, percebemos a necessidade de um trabalho mais pontual, sobretudo na tarefa de identificação e seleção de traços representativos das diferentes linguagens em que os textos, costumeiramente, se apresentam.

Tabela 12 - Resultado parcial – Texto 2

Texto 2 – Anúncio Publicitário

1ª Pergunta: A que região do Brasil essa loja de roupas pertence?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	18	95%	17	71%
C	0	0%	0	0%
I	0	0%	06	25%
NR	01	5%	01	4%
Total	19	100%	24	100%
2ª Pergunta: Que elementos lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	0	0%	0	0%
C	14	74%	18	75%
I	04	21%	05	21%
NR	01	5%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os resultados percebidos na tabela 12 revelam que 95% e 71% das respostas atribuídas ao 1º questionamento foram muito coerentes. Esse fato permite-nos entender que a maioria dos alunos foi capaz de identificar traços da linguagem verbal e não verbal bem como detalhes que, nem sempre, estão em destaque no texto, mas, pela capacidade de significarem, precisam ser reconhecidos e considerados em sua importância. Nenhuma resposta foi caracterizada como coerente, mas 25% das respostas do 8º B foram incoerentes, não atendendo, pois, ao processo de seleção para reconhecer o lugar ao qual a loja de roupas do anúncio pertencia. Apenas 5% no 8º A e 4% no 8º B ficaram sem dar respostas à pergunta feita.

Convidados a identificarem elementos que os ajudaram a responder à questão anterior, nenhuma resposta dada foi considerada muito coerente, embora 74% das respostas do 8º A e 75% das do 8º B tenham sido coerentes, fato bastante

relevante, pois nos permite concluir que os alunos ultrapassaram os sentidos e valores das informações de um texto. Ainda assim, 21% das respostas de cada turma foram incoerentes, porque os alunos deixaram de reconhecer alguns elementos significativos para a compreensão da leitura. Ficaram sem respostas 5% e 4% da porcentagem correspondente ao valor total.

Portanto, compete que saibamos realizar, durante as nossas aulas de leitura, procedimentos que permitam aos alunos reconhecerem o valor de todos os elementos contidos nos textos, quais sejam o título, as ilustrações, os sinais gráficos marcas significativas para a leitura competente.

Tabela 13 - Resultado parcial – Texto 3

Texto 3 – Notícia

1ª Pergunta: Que elementos, no texto, são representativos da abrangência que teve a pesquisa realizada?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	08	42%	02	8%
C	06	32%	13	54%
I	04	21%	06	25%
NR	01	5%	03	13%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 13 revelou que 42% das respostas do 8º A e 8% das do 8º B foram muito coerentes, uma vez que reconheceram todos os elementos representativos da abrangência da pesquisa, a exemplo da quantidade e classe social dos entrevistados bem como dos lugares onde ocorreu a entrevista. 32% e 54% das respostas dadas pelas turmas A e B, respectivamente, apresentaram respostas coerentes, pois identificaram um ou outro elemento revelador da abrangência da pesquisa. 21% e 25% das respostas foram incoerentes quando se referiram à porcentagem de cada resposta dada durante a pesquisa. E, 5% e 13% das referidas turmas ficaram sem responder a esse questionamento.

Tabela 14 - Resultado parcial – Texto 4

Texto 4 – Conto

1ª Pergunta: Que elementos do texto lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	05	26%	0	0%
C	02	11%	08	33,5%
I	11	58%	14	58,5%
NR	01	5%	02	8%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 14 demonstra que 26% das respostas do 8º A foram muito coerentes e que nenhuma das do 8º B receberam essa classificação. 11% e 33,5% do que responderam os alunos das turmas observadas, respectivamente, caracterizaram-se como coerentes, uma vez os alunos terem selecionado, bem, marcas que ajudaram a identificar a condição financeira do pretendente da princesa. Entretanto, a maioria das respostas, 58% e 58,5%, correspondentes a cada turma, respectivamente, foram incoerentes e não demonstraram compreensão do questionamento, pois suas respostas não trouxeram elementos coerentes que aportavam para essa resposta. 5% e 8% representaram o total de pessoas, de cada turma, que deixaram a pergunta sem resposta.

Tabela 15 - Resultado parcial – Texto 4

Texto 5 – Poema

1ª Pergunta: Qual a relação que pode existir entre o tempo verbal, predominante, no poema e a compreensão que trazemos à sua temática?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	06	32%	02	8%
C	05	26%	10	42%
I	05	26%	10	42%
NR	03	16%	02	8%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 15 mostrou que 32% e 8% das respostas do 8º Ano A e B, respectivamente, apresentaram respostas muito coerentes, conseguindo, pois, reconhecer, competentemente, a relação entre o tempo verbal predominante no poema e a sua temática. 26% das respostas do 8º A e 42% das do 8º Ano B foram coerentes, ao identificarem o tempo verbal e o relacionarem, satisfatoriamente, com o assunto do texto. 26% e 42% das respostas das duas turmas investigadas, respectivamente, foram incoerentes, já que não demonstraram condições para reconhecer o tempo verbal ou fazerem a relação entre ele e o texto. 16% e 8% dos alunos das turmas A e B ficaram sem apresentar respostas ao questionamento.

Disso visto, reconhecemos que a seleção, estratégia fundamental à construção da significação dos textos, deve ser trabalhada com mais afinco para que consigamos reduzir esses percentuais, tão relevantes, de incoerência que não permitem aos leitores atinarem com os verdadeiros sentidos do texto.

5.3.4 4ª Estratégia: Verificação

Tabela 16 - Resultado parcial – Texto 1

Texto 1 – História em quadrinhos

1ª Pergunta: **O que você disse sobre os sentimentos das personagens foi o que realmente aconteceu?**

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	15	79%	18	75%
C	02	10,5%	03	13%
I	02	10,5%	02	8%
NR	0	0%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 16 mostra que 79% e 75% das respostas dadas a esse questionamento pelos alunos do 8º A e B, respectivamente, foram muito coerentes, já que a verificação sobre o que inferiram sobre os sentimentos das personagens, durante a leitura do texto, mostrou-se eficiente. 10,5% e 13% dessas respostas foram coerentes nas turmas investigadas. O percentual de respostas incoerentes correspondeu a 10,5% e 8% nessas turmas, uma vez que os alunos não conseguiram reconhecer a validade da compreensão, que vinham construindo ao

longo da leitura, do texto. Ficou sem resposta apenas 4% do total de alunos do 8º B, pois todos os demais atribuíram respostas a esse questionamento.

Verificamos que os alunos conseguiram, quando do uso dessa estratégia, resultado bastante satisfatório, embora alguns leitores ainda necessitem refletir melhor sobre o modo como atribuem sentidos aos textos e os verificam para suas possíveis correções.

Tabela 17 - Resultado parcial – Texto 2

Texto 2 – Anúncio Publicitário

1ª Pergunta: **As deduções e hipóteses levantadas por você, durante a leitura do texto, se confirmaram?**

Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	08	42%	04	17%
C	06	32%	12	50%
I	05	26%	06	25%
NR	0	0%	02	8%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os dados da tabela 17 revelam que 42% e 17% das respostas das turmas A e B, respectivamente, foram muito coerentes, pela excelente capacidade demonstrada para verificar a pertinência ou não das suas respostas antes e durante a leitura do texto. 32% das respostas do 8º A e 50% do 8º B foram coerentes. Porém, 26% e 25% das respostas do 8º A e B, respectivamente, foram incoerentes, pois demonstravam que os alunos não conseguiam verificar a pertinência das suas próprias respostas. Do total, apenas, 8% dos alunos do 8º B ficaram sem atribuir resposta a este questionamento.

Tabela 18 - Resultado parcial – Texto 3

Texto 3 – Notícia

1ª Pergunta: Os dados apresentados lhes surpreenderam? Por quê?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	10	53%	10	41,5%
C	02	10,5%	03	13%
I	06	31,5%	10	41,5%
NR	01	5%	01	4%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 18 mostra que 53% das respostas do 8º A e 41,5% das do 8º B apresentaram-se como muito coerentes, uma vez que os alunos conseguiram identificar percepções iniciais sobre os dados da notícia. 10,5% e 13% das respostas das turmas A e B mostraram-se coerentes. Um número considerável de respostas, porém, 31,5% no 8º A e 41,5% no 8º B, apresentaram-se incoerentes, pois aquilo que responderam não apresentava conformidade com as respostas imaginadas, pelos leitores. Do total de respondentes, 5% da turma A e 4% da B deixaram de responder a esse questionamento.

Reconhecemos, pois, mediante dados da tabela em análise, que, o tempo todo, se faz importante chamar os leitores a verificarem se as suas considerações e respostas sobre o texto estão em conformidade com o que ele propõe. Desse modo, oportunizarmos, quando necessário, fazerem suas correções e retomarem o rumo certo da leitura e da compreensão.

Tabela 19 - Resultado parcial – Texto 4

Texto 4 – Conto

1ª Pergunta: Você imaginou que o rei cumpriria a sua palavra ou ficou surpreso com esse final?				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	03	16%	03	13%
C	09	47%	20	83%
I	07	37%	01	4%
NR	0	0%	0	0%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 19 apresenta que 16% e 13% das respostas do 8º A e B, respectivamente, foram muito coerentes. Por outro lado, 47% e 83% das respostas das turmas referidas mostraram-se coerentes, uma vez que os leitores demonstraram condições para construir, coerentemente, ideias sobre o desenrolar da história. Porém, 37% do que respondeu o 8º A, número bastante considerável, e 4% do que respondeu o 8º B foi incoerente. Todos os alunos dessas turmas responderam ao questionamento, o que corresponde a 0% de perguntas sem respostas.

Tabela 20 - Resultado parcial – Texto 5

Texto 5 – Poema

1ª Pergunta: Suas deduções se confirmaram ou não? Comente.				
Tipos de Respostas	Turma: 8º A		Turma: 8º B	
	Nº Respostas	Porcentagem	Nº Respostas	Porcentagem
MC	16	84%	20	83%
C	03	16%	0	0%
I	0	0%	02	8,5%
NR	0	0%	02	8,5%
Total	19	100%	24	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Os resultados da tabela 20 revelam que 84% e 83% das respostas dadas receberam critério muito coerente, pois os alunos reconheceram suas deduções, em conformidade ou não com o que o texto lhe propusera. 16% das respostas do 8º A foram coerentes, o que não aconteceu com nenhum aluno do 8º B. Por outro lado, 8,5% das respostas do 8º B foram incoerentes, fato ocorrido com 0% dos alunos da turma A. Este mesmo resultado, por sua vez, se deu com as perguntas que ficaram sem respostas, 0% no 8º A e 8,5% no 8º B.

A condição de, durante a construção da compreensão leitora, permitir reflexões sobre os sentidos que estão atribuindo ao texto torna o leitor um sujeito mais crítico das leituras que realiza e, conseqüentemente, das formas como os sentidos se dão nos textos.

O trabalho de verificação das percepções tidas deve ser uma prática constante na realização das atividades de leitura, pois, a oportunidade de (re)pensar sua interpretação ganha valor ampliado quando dos sentidos construídos no texto.

5.4 Síntese dos resultados

Tabela 21 - Síntese dos resultados

	Antecipação				Inferência				Seleção				Verificação			
	Nº perguntas: 9				Nº perguntas: 10				Nº perguntas: 5				Nº perguntas: 4			
	8º A		8º B		8º A		8º B		8º A		8º B		8º A		8º B	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
MC	48	28	38	17	73	38	77	32	47	35	28	17	52	55	55	45,5
C	82	48	105	49	52	27	70	29	41	31	73	43	22	23	38	31,5
I	37	22	60	28	60	32	77	32	38	29	55	33	20	21	21	18
NR	4	2	13	6	5	3	16	7	7	5	12	7	1	1	6	5
Total	171	100	216	100	190	100	240	100	133	100	168	100	95	100	120	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A tabela 21, representativa da síntese dos resultados de cada estratégia de leitura utilizada, durante as aulas de leitura e compreensão textual propostas como instrumento de investigação para identificar o nível de competência leitora dos alunos investigados, mostra que, de um total de 9 perguntas feitas para verificar o uso da estratégia de antecipação, obtivemos 171 respostas no 8º A e 216 respostas no 8º B, uma vez que todos os alunos, de cada turma, foram convidados a responderem todas as perguntas feitas.

Desse total, 28% e 17% das respostas das duas turmas, respectivamente, foram consideradas muito coerentes, pois os alunos se mostraram muito competentes para ativarem seus conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais lidos, considerando, para tanto, suas características e objetivos. 48% e 49% das respostas da turma A e B, respectivamente, caracterizaram-se como coerentes, já que demonstraram condições satisfatórias para levantarem hipóteses sobre os textos lidos, o que lhes permitiu construir sentidos. Porém, 22% das respostas do 8º A e 28% do 8º B foram incoerentes com a proposta de anteciparem informações necessárias à construção de sentidos dos textos. Ainda, desse total, ficaram sem respostas 2% e 6% das perguntas feitas ao 8º A e B, respectivamente.

[...] construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais - recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.) (BRASIL, 1998, p. 50).

A citação revela o papel do leitor competente que, por sua vez, depende do que o professor assume, nesse processo complexo e contínuo, uma vez que as atividades que promove, as intervenções que realiza, ao longo das leituras, são capazes de evidenciar saberes compartilhados pelos alunos e necessários de serem adquiridos ou ampliados nas relações de interação, constantes no processo de ensino e aprendizagem ocorrido na sala de aula.

O estilo, mais ou menos, informal com que a pesquisadora conduziu os questionamentos, nas turmas investigadas, foi uma tentativa de ajudá-los a utilizarem os seus conhecimentos e, assim, tornar a compreensão dos textos mais facilitada.

Desse modo, ficou evidenciado que os alunos, embora tenham afirmado, em outros momentos, não terem o hábito de conversarem sobre as leituras antes que elas acontecessem, demonstraram proficiência satisfatória para fazê-lo quando incentivados e conduzidos a, livremente, explicitarem os significados que os textos lhes provocaram, conforme o que representava para si e para os seus objetivos enquanto leitor.

[...] Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado [...] (SOLÉ, 1998, p. 108).

Pensando nas considerações apresentadas na citação, reconhecemos quão importante se faz para o aluno a relação de confiança construída com o professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem que vivenciam no cotidiano escolar. Sob esse reconhecimento, a pesquisadora buscou, nas atividades de leitura vivenciadas com os seus alunos, conduzi-los a atribuírem sentidos, muitas vezes, não explicitados nos textos lidos, mas que, pela condição de deduzirem, a partir da utilização de inferências pragmáticas, podiam tornar significativo o que, em alguns casos, pode nem fazer parte do seu repertório linguístico, porque o desconhecimento ou emprego fora do sentido usual (BRASIL, 1998).

A tabela 21 explicita, na análise dos questionamentos direcionados ao uso da inferência, que, das 10 perguntas aplicadas com esse fim e das 190 e 240 respostas obtidas nas turmas do 8º A e B, 38% das respostas do 8º A e 32% das do 8º B foram consideradas muito coerentes, pois os alunos conseguiram, a partir do não dito, reconhecer informações significativas para os sentidos dos textos. Mostrou que 27% e 29% das respostas das turmas investigadas, respectivamente, caracterizaram-se como coerentes, porque algumas pistas que o texto apresentava foram percebidas pelos leitores. 32% das respostas das duas turmas, entretanto, apresentaram-se incoerentes, uma vez que os alunos deixaram de reconhecer traços significativos das muitas linguagens que os textos apresentam e, assim, não realizaram deduções facilitadoras da compreensão das leituras feitas. 3% e 7% dos alunos das turmas A e B deixaram sem respostas os questionamentos feitos.

Logo, apesar do bom resultado demonstrado pelo uso da inferência, reconhecemos a necessidade de promovermos atividades que oportunizem aos leitores se tornarem capazes de identificarem elementos que sirvam à compreensão do texto lido, mesmo quando estes não saltem aos seus olhos, mas estejam nas entrelinhas do texto.

Ser leitor competente é, também, ser capaz de escolher, dentre os textos que fazem parte das suas vivências em sociedade, os que respondem às necessidades que tem bem como elementos, nos textos que leem, que tornem a leitura mais

rápida e legítima pelos sentidos que apresentam para a sua compreensão leitora (BRASIL, 1998).

Os textos, quase sempre, construídos por inúmeros elementos significativos, a exemplo das palavras e das imagens, exigem dos seus leitores capacidade de perceberem que alguns desses ocupam posições diversas, já que, em quase todos os textos, se torna desnecessário, ao leitor, carecer de todos eles para que a compreensão se efetive.

A tabela 21 evidencia que, das 7 perguntas feitas e das 133 respostas dadas pelo 8º A e das 168 dadas pelo 8º B aos questionamentos ativadores do uso da estratégia de seleção, 35% das do 8º A e 17% das do 8º B foram muito coerentes, pois os leitores souberam identificar elementos prioritários em relação a outros considerados menos relevantes para o entendimento do que liam. 31% e 43% das respostas foram consideradas coerentes, porque elementos pontuais, significativos, foram reconhecidos pelos alunos. Entretanto, 29% e 33%, número considerável, das respostas da turma A e B, fizeram-se incoerentes pela incapacidade dos leitores para fazerem uso dessa estratégia. Ainda, 5% e 7% das perguntas feitas ficaram sem serem respondidas pelos alunos das turmas A e B, respectivamente.

Portanto, apesar desse resultado animador, não devemos desconsiderar a necessidade de ensinar aos alunos reconhecerem os elementos que aparentam mero detalhe do texto, mas que, convictamente, tornam o texto mais rico e múltiplo de significação. Logo, precisamos demonstrar, na realização das leituras, a importância que elementos verbais e não verbais têm para a compreensão do texto.

A verificação é uma das estratégias que nos permite reconhecer a pertinência da nossa compreensão para o texto. Esse procedimento vai se efetivando durante todo o processo da leitura, de modo que consigamos controlar e tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na procura de esclarecimentos, legitimar no texto suposições feitas, confirmando ou não antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura (BRASIL, 1998).

A tabela 21 apresenta, sobre o uso da estratégia de verificação, que das 5 perguntas feitas e das 95 respostas obtidas no 8º A e das 120 obtidas no 8º B, 55% das do 8º A e 45,5% das do 8º B foram consideradas muito coerentes, uma vez que os leitores demonstraram, eficientemente, condições de verificarem a pertinência ou não dos rumos tomados durante as suas leituras. As respostas coerentes totalizaram 23% no 8º A e 31,5% no 8º B. Porém, 21% e 18% das respostas dadas

pelas duas turmas investigadas, respectivamente, foram incoerentes com o procedimento utilizado, pois os alunos não demonstraram condições para reconhecer, durante o processo de atribuição de sentidos, o que, verdadeiramente, era processado ou não do conteúdo e das informações do texto. Somente 1% e 5% dos alunos do 8º A e B, na sequência, deixaram essas perguntas sem respostas.

[...] O conhecimento que temos sobre o nosso grau de compreensão é um subproduto da própria compreensão (Markman, 1981); Se tentarmos compreender ativamente, logo detectaremos lacunas e erros em nosso processo. [...] Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura (SOLÉ, 1998, p. 125).

Logo, a partir das reflexões de Solé (1998), consideramos que ao professor cabe realizarmos atividades de leitura reflexivas que permitam ao leitor o desempenho crítico-reflexivo e o encorajamento para buscarem verificar, nas suas respostas, a pertinência do seu processo de construção dos sentidos do texto para, se necessário, tomarem outros rumos em busca de novos significados, que tornem a leitura significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
(Mario Quintana)

O encontro com a leitura, companheira inseparável nessa caminhada, significou o reconhecimento e a confirmação de uma atividade que, embora complexa, se bem praticada, possibilita aos sujeitos, participantes de experiências de letramento constantes, à compreensão dos diversos textos com os quais têm contato no seu dia a dia em sociedade.

As experiências vividas como professora de Língua Portuguesa e a percepção dos entraves nas práticas de leituras, por vezes superficiais e assistemáticas, em sala de aula, levaram-nos a identificar na leitura planejada, com base nas estratégias de leitura, condições de promover o entendimento e a formação integral do sujeito.

Para desenvolver a investigação, que ora se conclui, tomamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade como universo para pouso da nossa bagagem e realização da nossa investigação, a qual, influenciada por aspectos sócio-histórico-culturais, esteve propensa às transformações que aconteciam, naturalmente, no transcorrer do tempo.

O objetivo de identificar o nível de competência leitora dos alunos daquele espaço educacional, representados pelas turmas do 8º Ano A e B do ensino regular, levou-nos a planejar instrumentos que favorecessem chegar onde se desejava. Para tanto, baseados, sobretudo, dentre outras ideias, nas considerações trazidas pelos PCN's (1997) sobre o trabalho com a leitura e nas percepções de Solé (1998) sobre o ensino das Estratégias de Leitura como procedimentos favorecedores da proficiência leitora, conduzimos atividades de investigação elaboradas no intuito de reafirmarmos ou não as impressões que tínhamos sobre essa prática no cotidiano das salas de aula.

Da realização das entrevistas nos grupos focais pudemos perceber que os alunos preferem aulas de leitura, embora nem sempre considerem os textos propostos, os do livro didático, geralmente, leituras agradáveis, pela dificuldade que

têm em compreendê-los; a maioria não tem o hábito de ler fora do universo escolar; preferem leituras literárias, mas não costumam visitar a biblioteca e sala de leitura a que têm acesso na própria escola; gostariam de participar das escolhas dos textos lidos e trabalhados nas aulas; não costumam, nas aulas de leitura, fazer uso de estratégias antes ou durante a leitura, ficando toda a conversa para depois do texto lido, quando as perguntas são feitas pelo professor e respondidas pelo aluno; sentem-se confiantes nas considerações feitas pelo professor sobre os textos lidos e até preferem que ele, sozinho, as façam.

Das atividades de compreensão propostas aos alunos, os resultados obtidos mostram que, para as quatro estratégias observadas, respectivamente, – antecipação, inferência, seleção e verificação – as respostas muito coerentes representaram 28%, 38%, 35% e 55% na turma do 8º A e 17%, 32%, 17% e 45,5% na turma do 8º Ano B. As respostas coerentes, por sua vez, representaram 48%, 27%, 31% e 23% no 8º A e no 8º B 49%, 29%, 43% e 31,5% correspondentes a cada estratégia observada. 22%, 32%, 29% e 21% da turma do 8º A e 28%, 32%, 33% e 18% da turma do 8º B representam a quantidade de respostas consideradas incoerentes quando do uso dessas estratégias de leitura. Ainda foi possível verificar que 2%, 3%, 5% e 1% bem como 6%, 7%, 7% e 5%, correspondentes aos questionamentos feitos para as estratégias, no 8º A e B, respectivamente, ficaram sem respostas.

Se observarmos, atentamente, o retrato apresentado pelas entrevistas, nos grupos focais, sobre as aulas de leitura na escola, identificamos que, muito frequentemente, elas reproduzem um fazer pedagógico, bastante difundido, que prioriza os textos selecionados e propostos pelos livros didáticos, tratados como legítimos pelos professores, que os recebem e divulgam aos alunos, os quais, quase sempre, aceitam sem questionamentos, perpetuando, desse modo, uma proposta elaborada e executada, hierarquicamente, de cima para baixo.

As considerações, acima apresentadas, nos fazem reconhecer a legitimidade de percepções já apontadas pelos teóricos com quem caminhamos ao longo dessa viagem. Como Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2013), reconhecemos que o professor precisa ser agente de letramento, pois, quase sempre, é visto como modelo ideal de leitor para os alunos, que se sentem motivados a ler, a partir das leituras que aqueles realizam.

A leitura na perspectiva interacionista nos faz reconhecer a necessidade de, como mediadores desse processo contínuo de formação do leitor competente, considerarmos as contribuições do leitor, as quais se somam ao que o texto e o autor oferecem para tornar a leitura uma atividade legítima e significativa (KOCH; ELIAS, 2013; KLEIMAN, 2013a).

A aplicação das atividades de leitura e compreensão textual representaram momentos valiosos, porque permitiu, pelos resultados obtidos e já descritos, identificar a validade que o uso das estratégias de leitura, conforme nos propõe Solé (1998), tem para o desenvolvimento e a formação de leitores competentes, capazes de realizar, autonomamente, as diferentes leituras que são convidados a fazer em seu dia a dia.

Dessas experiências, atentamente observadas, consideramos, para reconhecer o nível de competência leitora dos alunos do 8º Ano A e B, sobretudo, as respostas dadas aos nossos questionamentos durante a aplicação das atividades de leitura e compreensão textual. Com base nos dados obtidos, constatamos que os alunos do 8º Ano A obtiveram nível de competência leitora *Muito bom*, pois a maioria das respostas dadas por esses alunos foi muito coerente, uma vez que corresponderam, perfeitamente, aos propósitos da maioria das estratégias de leitura observadas. Já a turma B obteve nível *Bom* de leitura, pois a maioria das respostas foi coerente e atendeu, satisfatoriamente, aos fins de cada procedimento estratégico trabalhado. Esse resultado fez-se surpreendente e aprazível.

Surpreendente porque, quando da busca por esses resultados, sentimo-nos motivados pelas dificuldades percebidas, no cotidiano das nossas salas de aula, e, intensamente, discutidas pelos professores, que reclamavam da existência de leitores não proficientes e de leituras superficiais, realizadas sem compromisso para com os objetivos a que se propunham.

Outro motivo que nos levou a acreditar que o nível de competência leitura desses alunos não atingiria esse resultado foi o que escutamos nas entrevistas realizadas nos grupos focais, pois os alunos não se diziam participativos para realizarem as leituras propostas, sobretudo no que se referia ao uso das estratégias de leitura, aspecto sob o qual nossa pesquisa se fundamentava. Logo, as impressões que tínhamos sobre a competência leitora desses alunos, de certo modo, não corresponderam aos resultados obtidos.

Aprazível porque, da proposta por realizar as atividades de leitura, a partir da vivência de estratégias de leitura, acreditamos que as ideias apresentadas por Solé (1998) eram capazes de promover a formação de leitores mais competentes, capazes de atribuir significados aos textos que leem, construindo seus sentidos, conforme os conhecimentos prévios possuídos e (com)partilhados pelos sujeitos que interagem nesses eventos, as aulas de leitura.

Desse modo, toda a pesquisa aqui explanada serviu para (re)afirmar considerações tantas que temos sobre a escola, o professor, os alunos e a leitura, as quais sintetizamos nos tópicos seguintes:

- A escola é espaço da construção do conhecimento, a partir das relações de interação entre os envolvidos nesse processo edificante e significativo;
- O professor é modelo e, por isso, deve se dispor a transparecer, no seu fazer pedagógico, verdades nas quais acredita e, portanto, vive. Atividades como a leitura, por exemplo, podem, na mediação e realização pelo e com o professor, tornarem-se corriqueiras e essenciais na vida dos alunos.
- Os alunos são sujeitos para quem todas as ações e fazeres pedagógicos precisam estar voltados, de modo que as atividades a eles oferecidas considerem suas necessidades, interesses e conhecimentos.
- A leitura é atividade promotora de prazer, mas, sobretudo de aprendizado, podendo, pois, promover naqueles que a realizam, competentemente, condições de assumir seu papel de cidadão, consciente dos direitos e deveres que têm em sociedade.

Assim, das convicções reafirmadas e refletidas pela realização desse estudo e, sobretudo, pelo resultado obtido, compartilhamos a alegria de podermos, os professores, o tempo todo, fazer da nossa prática pedagógica, no espaço da sala de aula e para além dele, oportunidade de desenvolvermos atividades significativas, a exemplo da leitura, porque planejadas e pensadas para e com os alunos.

Nesse sentido, como sugestão para um trabalho com vistas a desenvolver a competência leitora nos alunos, por meio de estratégias de leitura, elaboramos um Manual de Apoio aos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – MAP – no desejo de colaborar, a partir da apresentação de fundamentos teóricos e de modelos de sequências didáticas, com a realização de aulas de leitura mais voltadas para o favorecimento da competência leitora no uso das estratégias de leitura.

Portanto, entendendo a complexidade da temática aqui discutida, a incompletude e limitação das nossas reflexões e propostas, acreditamos, após o percurso feito, que precisamos reconhecer, em muitos momentos, o caminho equivocado que tantas vezes seguimos; retornar quando necessário; tomar outro rumo; e recomeçar nova caminhada na tentativa de chegar aos lugares certos e desejados, sempre repletos de possibilidades para novos recomeços.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rafania. **A importância de ser um professor leitor**. Portal do Professor/ Ministério de Educação (MEC). ed.39. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1153> Acesso em: 14/01/2015

ANDRADE, C. D. de. **Nova reunião**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

ARAGÃO, J. Introdução aos Estudos Quantitativos Utilizados em Pesquisas Científicas. **Revista a Práxis**, [s.l.], ano III, n. 6, ago. 2011, 59 p.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARTIMIX: Publicidade e Web. 2011. **Portfolio**. Disponível em: <http://artmixweb.com.br/site/portifolio/tche/> Acesso em: 10 jul. 2014.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. [20--?]. Disponível: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF Acesso em: 10 jul. 2014.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Org). **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

_____. **Regimento Escolar.** Mãe D'água: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

CASCUDO, L. da C. **Contos Tradicionais do Brasil.** São Paulo: Global, 2000.

CANALTECH. **Pesquisa: adolescentes acreditam que as redes sociais podem prejudicar um namoro.** 2013. Disponível em: <<http://canaltech.com.br/noticia/comportamento/Adolescentes-acreditam-que-as-redes-sociais-podem-prejudicar-os-namoros/#ixzz37aN4WZKN>> Acesso em: 10 jul. 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CLEMENTE, A. *et al.* Utilização de Métodos Quantitativos em Pesquisa Científica: O Caso da Associação Brasileira de Custos. **ABCustos Associação Brasileira de Custos.** v. 5, n. 2, p. 1-17, mai/ago. 2010.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: HAGUETTE, T.M.T. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

GOMES, M. L. de C.. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2009.

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

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HYPÓLITO, D. Formação docente em tempos de mudança. **Integração.** ano XIV, n. 56, jan./fev./mar. 2009. p. 91-95.
Disponível: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/91_56.pdf>
Acesso em: 10 jul. 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013a.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013b.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta,** Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004. p. 13-22.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>> Acesso em: 09 nov. 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção 74)

MAURÍCIO, S. de. **História em quadrinhos**: Chico Bento em: Pamonha. Disponível em: <<http://www.pacoquinha.com/chico-bento-em-o-pamonha/>> Acesso em: 10 jul. 2014.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.*(Orgs.). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n.1, jan.-jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 18 jan. 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Competência leitora e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 2006, Salamanca. **Comunicação**, Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruipérez e Junta de Castilla y Leon, 2006. p. 157-161.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VAGULA, E. **A formação profissional e a prática docente**. [20--?]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_edilaine_vagula.pdf> Acesso em: 10 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROJETO DE PESQUISA COMPETÊNCIA LEITORA: VIVENCIANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivo central do estudo: Nosso projeto de mestrado tem como objetivo observar a competência leitora dos alunos do 8º Ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade, a partir da aplicação instrumentos de investigação que possibilitem a observação e o uso de estratégias de leitura durante sua realização.

Papel dos participantes: Pretende-se a sua colaboração no sentido de permitir a aplicação e observação dessas atividades junto a esses alunos, por um período equivalente a, no mínimo 25% das horas/aulas da disciplina de Língua Portuguesa, distribuídas em diversos momentos do desenvolvimento do componente curricular.

Papel dos investigadores: A pesquisadora deste projeto compromete-se em garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ (*nome do pai, da mãe, ou responsável legal*), Carteira de Indenidade no _____, autorizo o uso das atividades de leitura e compressão realizadas por meu filho(a) _____ (*nome da criança ou adolescente*), aluno do 8º ano ____ do Ensino Fundamental, menor, para fins de pesquisa e publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação dos mesmos.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

Mãe D'água, ____ de agosto de 2014.

(Assinatura)

APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Turmas: 8º Ano A e B

Professora Pesquisadora: Shirley Monteiro Campos Nunes

Delineamento da investigação

Título da pesquisa: Competência Leitora: vivenciando Estratégias de Leitura em Sala de Aula do Ensino Fundamental

Perguntas de investigação:

1ª - Qual o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade?

2ª - Quais as estratégias e como são usadas por eles na prática da leitura em sala de aula?

Objetivo geral:

Analisar o nível de competência leitora dos alunos do 8º ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade – EMEFMNT, a partir da vivência de estratégias leitoras.

Objetivos específicos:

- Discutir as experiências de leitura dos alunos do 8º ano A e B, regular, da EMEFMNT;
- Selecionar textos de diferentes gêneros, a partir da preferência dos alunos;

- Propor atividades de leitura às turmas referidas, considerando o emprego de procedimentos estratégicos;
- Identificar as estratégias empregadas pelos alunos antes, durante e depois das leituras propostas realizadas;
- Descrever, a partir do uso das estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação, os níveis de competência leitora demonstrados por esses alunos.

Caracterização do estudo:

Essa é uma pesquisa qualitativa por seu caráter descritivo e interpretativo, que busca o entendimento de um fenômeno em toda a sua complexidade (GODOY, 1995); quantitativa pelo emprego de instrumentos investigativos, tais como entrevista e atividades de leitura e compreensão textual, os quais permitirão o levantamento estatístico, tanto na coleta como no tratamento dos dados recolhidos (CLEMENTE et al. 2010) e participativa, pois a pesquisadora e os participantes representativos do problema investigado estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 2004). Este *Guião de entrevista* atende a 2ª etapa da investigação e aparece no 3º momento da pesquisa de campo. Pretende recolher opiniões dos alunos das turmas referidas sobre as atividades de leitura vivenciadas em sala de aula, atendendo, portanto, ao primeiro e o segundo objetivos específicos elencados, nos direcionando à seleção dos textos a serem trabalhados bem como ao planejamento das atividades de leitura.

GUIÃO DA ENTREVISTA			
Blocos	Objetivos dos blocos	Questões orientadoras	Questões específicas
1. Legitimação da entrevista	1. Legitimar e motivar a entrevista.	1. Agradecer a disponibilidade; 2. Informar sobre o uso do gravador; 3. Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; 4. Colocar o entrevistador na situação de colaborador; 5. Garantir a confidencialidade dos dados; 6. Explicar o	1. Desejam mais algum esclarecimento? 2. Possuem alguma dúvida?

		procedimento da entrevista.	
2. Reconhecimento da importância da leitura	1. Valorizar a prática da leitura em sala de aula e fora dela.	1. Reconhecer a leitura como atividade que auxilia a formação do cidadão.	1. Vocês gostam de ler? 2. O que é leitura para vocês? 3. Que tipo de leitor você se considera? 4. Qual a importância da leitura na sua vida? 5. Com que frequência vocês costumam ler?
3. Prática da leitura em sala de aula	1. Reconhecer a relação entre a metodologia de ensino do professor e a disponibilidade dos alunos para a leitura.	1. Refletir como as formas de ensinar contribuem para a prática de leitura. 2. Considerar o professor como modelo de leitor e mediador da leitura.	1. Quem costuma sugerir as leituras em sala de aula? 2. Elas, sempre, são agradáveis a vocês? 3. O professor lhe influencia a ler? De que modo? 4. Quais são as práticas de leitura mais corriqueiras na turma? 5. Vocês costumam visitar a biblioteca ou sala de leitura da escola ou do município? 6. Quais as leituras que mais gostam de fazer?
4. Realização das atividades de leitura	1. Vivenciar aulas de leitura, a partir do uso das estratégias de leitura.	1. Conhecer diferentes procedimentos utilizados antes, durante e depois da leitura para facilitar a compreensão textual.	1. Vocês costumam imaginar a história antes de iniciarem a leitura do texto? 2. Como isso ocorre? 3. Vocês já conseguiram deduzir informações que o texto não apresentava, explicitamente? 4. Você precisa ler tudo que o texto traz, enquanto informação, para compreendê-lo? 5. As suas hipóteses sobre os textos, sempre, se confirmam? 6. Já foi surpreendida por algum desfecho ou fato ocorrido no texto?
5. Avaliação das aulas de leitura	1. Oportunizar a reflexão sobre as aulas de leitura.	1. Como são as suas aulas de leitura? 2. Qual a sua postura enquanto leitores?	1. Vocês gostam de ter aulas de leitura? 2. Como as consideram? 3. Elas acontecem com que frequência? 4. Como é a sua participação nessas aulas? 5. Costuma apresentar sugestões de textos para a leitura? 6. As sugestões dadas são consideradas?

6. Avaliação das atividades de compreensão textual	1. Possibilitar reflexão sobre o desenvolvimento da compreensão leitora.	1. Observar a legitimidade das atividades de compreensão textual sugeridas. 2. Refletir outras formas de avaliação da leitura.	1. Como são realizadas, costumeiramente, as atividades de compreensão dos textos? 2. Você consegue realizá-las sempre? 3. Quais as principais dificuldades sentidas por você para realizar as atividades de compreensão?
7. Agradecimentos	1. Agradecer a participação do entrevistado.	Agradecimento	

APÊNDICE C - ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Turmas: 8º Ano A e B

Professora Pesquisadora: Shirley Monteiro Campos Nunes

ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	
Textos estudados	Questões propostas
História em Quadrinhos	<ol style="list-style-type: none"> 1- Antes de começarmos a leitura do texto, o que vocês esperam encontrar numa História em Quadrinhos? 2- A História que vamos ler hoje é intitulada: Chico Bento, em Pamonha. Do que acham que essa história vai falar? 3- Quais os sentimentos que vocês acham que as personagens têm um pelo outro? 4- O que lhes fizeram pensar assim? 5- Lendo a história só até o segundo quadrinho, como vocês acham que Chico Bento reagirá ao presente de Rosinha? 6- Quais as marcas da Linguagem Não Verbal contidas no último quadrinho dessa história que nos ajudam a compreender o texto? O que elas representam? 7- A partir de elementos do texto seria possível dizer em que lugar os personagens da história vivem? Mencione os elementos que confirmam a sua hipótese. 8- O que você disse sobre os sentimentos das personagens foi o que realmente aconteceu?
Anúncio Publicitário	<ol style="list-style-type: none"> 1- Vocês acham que o texto vai tratar de qual assunto? 2- O que lhes fizeram pensar isso? 3- Este texto está incentivando a tornar o sentimento de amor mais forte pelo namorado ou o objetivo primeiro é fazer a loja vender? Por quê? 4- A que região do Brasil essa loja de roupas pertence? 5- Que elementos lhes ajudaram a chegar a essa conclusão? 6- As deduções e hipóteses levantadas por você, durante a leitura do texto, se confirmaram?
	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qual será o tipo de prejuízo que o namoro pode sofrer com as redes sociais? 2- O título da pesquisa apresenta o resultado

<p style="text-align: center;">Notícia</p>	<p>final do estudo. Se ao invés de uma afirmativa se tratasse de uma interrogativa, o que você acha que os adolescentes iriam responder? Por quê?</p> <p>3- Quais poderão ser, em sua opinião, as razões apresentadas pelos adolescentes para a afirmativa já explicitada no título da pesquisa?</p> <p>4- Que elementos, no texto, são representativos da abrangência que teve a pesquisa realizada?</p> <p>5- Os dados apresentados lhes surpreenderam? Por quê?</p>
<p style="text-align: center;">Conto</p>	<p>1- Como vocês acham que é essa princesa?</p> <p>2- Por que vocês pensam assim?</p> <p>3- O que pode ter despertado tamanho interesse dos jovens daquela região em fazer a princesa voltar a sorrir?</p> <p>4- Qual deve ser a condição financeira do pretendente que fez a princesa sorrir?</p> <p>5- Que elementos do texto lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?</p> <p>6- Você imaginou que o rei cumpriria a sua palavra ou ficou surpreso com esse final?</p>
<p style="text-align: center;">Poema</p>	<p>1- Pelo título do texto, do que vocês acham que vai tratar?</p> <p>2- O que levou vocês a pensarem desse modo?</p> <p>3- Vimos que o título do texto nos faz lembrar, também, de uma dança típica nas festas juninas. Após a leitura atenta do texto, qual a relação que pode existir entre o conteúdo do poema e essa dança?</p> <p>4- Como o “amor” se apresenta para nós, nesse texto, a partir de sua vivência pelos personagens?</p> <p>5- Qual a relação que pode existir entre o tempo verbal, predominante, no poema e a compreensão que trazemos à sua temática?</p> <p>6- Suas deduções se confirmaram ou não? Comente.</p>

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÕES DE PARTES DAS AULAS DE LEITURA

Texto 1 - 8º Ano A

P: Quem gostaria de dizer, antes da gente começar a leitura do texto, o que é que espera encontrar nessa história?

A1A: Desenhos, palavras, humor...

A3A: Aqueles balõeszinhos, personagens,...

P: Muito bem. Nas HQs a gente tem uma forma de linguagem mista. Que é quando a gente consegue identificar, como no caso dos quadrinhos que vamos ler, a linguagem verbal e não verbal. Hoje eu trouxe para a gente uma história de Maurício de Souza.

A1A: Eita, da turma da Mônica. Eu acho bom!

P: Isso mesmo, A1. Maurício de Souza é o autor das histórias da Turma da Mônica. *(A professora apresenta o título da história, em slide, e diz).*

P: A História que vamos ler hoje é intitulada: *Chico Bento, em Pamonha*. Quem gostaria de dizer sobre o que acha que essa história vai falar?

A2A: Eu sei que Chico Bento mora no sítio. Então deve ser alguma coisa com comidas de milho, uma festa junina... Acho que é.

A4A: Ele deve tá na festa com Rosinha, que ele é apaixonado por ela.

AAA: Também acho.

P: Quem gostaria de ler o texto? São três quadrinhos. Cada um apresentado num slide diferente.

A1A: Eu, eu.

(Nesse momento, a professora apresenta os slides 1 e 2 e a aluna ler em voz alta.)

A1A: Procê, Rosinha! Uma fror pra otra fror! / Procê, Chico! Uma pamonha...

P: Muito bem.

(A professora distribui perguntas para que cada um responda, individualmente, e determina um tempo de 15 a 20 minutos para que realizem essa atividade. Após isso, diz que as respostas serão compartilhadas de modo que todos possam participar. Começa a conduzir a discussão).

P: Quais os sentimentos que vocês acham que as personagens têm um pelo outro?

A9A: Amor e amizade.

A15A: Amor e ódio.

A16A: Amor

A18A: Paixão e carinho.

P: O que lhes fizeram pensar assim? (Breve silêncio). A15A, o que fez você pensar no ódio como sentimento presente entre os personagens?

A15A: Eu acho que Rosinha tinha ódio de Chico, porque ela deu uma pamonha a ele e ficou rindo dele.

A1A: Mas ela não fez por mal. Ela gostava dele, mas não do mesmo jeito de gostar que ele. Ele amava ela, mas ela só gostava dele.

A16A: Pois eu acho que ela amava ele. Só que era um amor de amigo. Porque a gente pode amar os amigos.

(A professora deixa que a turma vá conversando a respeito da pergunta e não faz interrupções. Depois de instantes, continua).

P: Lendo a história só até o segundo quadrinho, como vocês acham que Chico Bento reagirá ao presente de Rosinha?

A3A: Penso que ele vai receber a pamonha, mas não vai ficar feliz.

A6A: Penso que ele vai ficar alegre e feliz e vai agradecer.

(A professora apresenta o último quadrinho e pede que a aluna continue a leitura).

A1A: Qui foi, Chico? Pru qui ocê si ofendeu?

(É dada uma nova pausa para a resolução de questões. Após tempo definido, a professora retoma a condução da atividade).

P: Quais as marcas da Linguagem Não Verbal contidas no último quadrinho dessa história que nos ajudam a compreender o texto? O que elas representam?

A4A: Como Chico reagiu, porque ele pensa que comparou ele com uma pamonha.

A10A: Chico Bento se vira e dá as costas para Rosinha e sai.

A20A: Chico estava com muita mais muita raiva. Com sua cara de triste. Furioso com Rosinha em tempo de botar fogo pela boca.

P: A partir de elementos do texto seria possível dizer em que lugar os personagens da história vivem? Mencione os elementos que confirmam a sua hipótese.

A4A: Em uma praça. Pelas flores e as árvores.

A10A: Na cidade e no sítio. Veste dos dois personagens.

A20A: Na roça. As árvores, a grama e seu jeito de falar bem matuto.

(A professora pede que os alunos pensem na resposta que deram ao 1º questionamento e respondam o questionamento seguinte).

P: O que você disse sobre os sentimentos das personagens foi o que realmente aconteceu?

AA: Sim.

P: E a sua resposta A15, se confirma?

A15A: Sim, porque Chico se ofendeu pensando que ia receber um beijo.

P: Mas você confirma que existia ódio em Rosinha?

A15A: Sim, porque se ela gostasse dele ela não devia ter dado uma pamonha a ele.

Texto 1 - 8º Ano B

P: Antes de a gente começar a leitura do texto, o que vocês esperam encontrar nessa história?

A7B: Figuras, piadas...

A5B: Um texto bem legal.

P: Isso. A HQs possui uma linguagem mista, ou seja, a linguagem verbal e não verbal. A que eu trouxe para a gente hoje é de Maurício de Souza.

A6B: Ele é quem faz a turma de Mônica, né professora? Eu já vi ele na televisão.

P: É sim, A6B. Ele é o autor das histórias da Turma da Mônica.

(A professora apresenta o título da história, em slide, e diz).

P: A História que vamos ler é intitulada: *Chico Bento, em Pamonha*. Sobre o que acham que essa história vai falar?

A7B: Acho que vai ser uma quadrilha na roça.

A3B: Também acho. E lá vai está todos os personagens da turma da Mônica.

(A professora apresenta os slides 1 e 2, nos quais a HQs se encontra, e pede para que alguém leia em voz alta.)

A7B: Procê, Rosinha! Uma fror pra otra fror! / Procê, Chico! Uma pamonha...

P: Ótimo.

(Nesse momento a professora distribui perguntas para que cada um responda, individualmente, e determina um tempo de 15 a 20 minutos para que realizem essa atividade. Após isso, diz que as respostas serão compartilhadas de modo que todos possam participar. Começa a conduzir a discussão).

P: Quais os sentimentos que vocês acham que as personagens têm um pelo outro?

A7B: Amor.

A2B: Ele tem um sentimento de namorado e ela sentimento de amiga.

A5B: Amor e amizade.

A16B: Ele deu uma flor e ela deu uma pamonha.

P: O que fez vocês pensarem assim? (Breve silêncio). A16B, quais eram os sentimentos que eles tinham um pelo outro?

A16B: Era isso mesmo professora.

A5B: A professora quer o nome dos sentimentos, A16B.

A16B: Num sei não.

(A professora não intervém nas respostas dadas e continua).

P: Lendo a história só até o segundo quadrinho, como vocês imaginam que será a reação de Chico Bento ao presente de Rosinha?

A3B: Eu acho que ele vai receber.

A6B: Vai sair bravo.

A7B: Vai pegar a pamonha e comer.

A12: Penso que ele vai gostar porque tá recebendo um presente da amada.

(A professora apresenta o último quadrinho e pede que a aluna continue a leitura).

A7B: Qui foi, Chico? Pru qui ocê si ofendeu?

(Mais uma pausa para resolução de outras questões. Após tempo planejado para a resolução, a professora retoma a condução da atividade).

P: Quais as marcas da Linguagem Não Verbal contidas no último quadrinho dessa história que nos ajudam a compreender o texto? O que elas representam?

A11B: A cara de Chico faz a gente perceber que ele tá com muita raiva.

A7B: A poeirinha atrás de Chico Bento indica que ele ia correndo e com raiva.

A15B: Ele ficou com raiva. Linguagem não verbal.

P: A partir de elementos do texto seria possível dizer em que lugar os personagens da história vivem? Mencione os elementos que confirmam a sua hipótese.

A1B: No sítio. As falas.

A6B: Na fazenda ou no sítio.

A8B: Na zona rural. A fala de Chico Bento.

(A professora pede que os alunos lembrem a resposta que deram ao 1º questionamento e respondam, em seguida, ao 6º).

P: O que você disse sobre os sentimentos das personagens foi o que realmente aconteceu?

AA: Sim.

A5B: Não. Se ele gostasse mesmo dela ele teria aceitado o presente de Rosinha.

Texto 2 - 8º Ano A

(A professora chega, cumprimenta a todos, apresenta o gênero textual que irão ler e começa a conversar sobre ele).

P: Vocês costumam ler muito esse tipo de texto?

A18A: Eu num sei nem que texto é esse.

A5A: É as propagandas, né, professora?

P: Isso, mesmo A5A, a propaganda é um tipo de anúncio publicitário.

P: Alguém saberia dizer onde as propagandas são mais facilmente encontradas?

A2A: Eu vejo muito na televisão.

A10A: Mas também vem nos cartazes, nas revistas.

(A professora esclarece o porquê da escolha desse texto, apresenta-o em data show, pede que leiam, silenciosamente, e que respondam aos questionamentos propostos).

P: Vocês acham que o texto está tratando de qual assunto?

A2A: Do dia dos namorados.

A17A: Roupas para o inverno para dar no dia dos namorados.

A3A: Da propaganda de roupas de inverno.

P: O que lhes fizeram pensar isso?

A3A: Porque as imagens são de roupas de inverno.

A17A: Por causa das roupas e que tá falando aqueça o seu amor.

A2A: Porque estava falando do dia dos namorados.

(A professora continua).

P: Este texto está incentivando a tornar o sentimento de amor mais forte pelo namorado ou o objetivo primeiro é fazer a loja vender? Por quê?

A15A: Fazer a loja vender por causa das imagens das roupas de inverno.

A3A: O objetivo primeiro é fazer a loja vender porque é uma propaganda.

A13A: As duas coisas, porque vai incentivar mais aos casais e também vai vender mais.

(A professora elogia os comentários dos alunos e pede que observem, atentamente, o texto e respondam aos seus questionamentos. Pergunta):

P: Quem poderia dizer a que região do Brasil essa loja de roupas pertence?

A14A: Sul

A11A: Não sei.

P: Que elementos lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?

A14A: Porque é a região mais fria do Brasil.

A15A: Por causa do clima frio dessa região.

P: As deduções e hipóteses levantadas por você, durante a leitura do texto, se confirmaram?

A17A: Sim.

A2A: Mais ou menos. Porque eu pensava que ia falar, principalmente, do dia dos namorados.

Texto 2 - 8º Ano B

(A professora cumprimenta aos alunos, anuncia o gênero textual que irão estudar e conversar sobre ele).

P: Alguém costuma ler anúncios publicitários?

A3B: Eu mesmo não. Nunca li.

A8B: Eu já, mas num lembro muito bem não.

P: Quem saberia e gostaria de dizer onde esses textos são mais facilmente encontrados?

A8B: Na TV, nas revistas.

A15B: Também vêm nos livros, num vem professora?

P: Vem sim, A15B. Sobretudo para estudo como fazemos agora.

(A professora explica a escolha desse gênero, apresenta o texto em data show, pede que leiam, silenciosamente, e que respondam as perguntas feitas).

P: Vocês acham que o texto está tratando de qual assunto?

A12B: De amor entre duas pessoas.

A17B: Do dia dos namorados e do amor para apimentar a relação.

A8B: De roupas para o inverno.

A22B: Comprar roupa de frio para dar de presente para o (a) namorado(a).

P: O que lhes fizeram pensar isso?

A8B: Porque fala em aquecer e tem imagens de roupas.

A22B: Porque o nome amor está feito com roupas de frio.

A12B: Porque tem a palavra amor.

A17B: Porque só o título do texto diz tudo “aqueça o seu amor”.

(A professora continua).

P: Este texto está incentivando a tornar o sentimento de amor mais forte pelo namorado ou o objetivo primeiro é fazer a loja vender? Por quê?

A8B: Fazer a loja vender, porque está incentivando a comprar roupa de frio para dar ao namorado.

A18B: Tornar o sentimento de amor mais forte, porque só para vender poderia ter usado outra palavra.

A1B: Porque eles colocaram esse gênero para o dia dos namorados.

(A professora elogia os alunos pela participação. Pede que observem o anúncio para responderem aos questionamentos que serão feitos e pergunta):

P: Quem poderia dizer a que região do Brasil essa loja de roupas pertence?

A3B: Sul.

A19B: Sul.

A14B: Sudeste.

P: Que elementos lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?

A3B: As roupas de inverno.

A19B: Porque lá no Sul é muito gelado.

A14B: Por causa da calça, blusa, cachecol, meia...

P: As deduções e hipóteses levantadas por você, durante a leitura do texto, se confirmaram?

A12B: As minhas não. Pensei muita coisa diferente do que era.

A19B: As minhas deram certo.

Texto 3 - 8º Ano A

(A professora informa aos alunos que irão ler uma notícia sobre os dados de uma pesquisa realizada. Apresenta o título da pesquisa e inicia as atividades).

P: Antes de ler, gostaria que vocês me dissessem se costumam ler esse gênero de texto.

A2A: Eu nunca leio, apenas escuto na TV.

A5A: Muito difícil professora.

P: Vocês sabem qual a finalidade das notícias?

A8A: Falar de um assunto importante.

A9A: Trazer informações do dia a dia.

P: Onde elas costumam ser publicadas?

AA: Na TV, nos jornais.

A2A: Nas revistas.

(A professora apresenta o título da notícia e pergunta):

E65

A15A: Desconfiança e até traição.

A2A: Ciúme e até o término do namoro.

A14A: Namoro on-line e no facebook.

P: O título da pesquisa apresenta o resultado final do estudo. Se ao invés de uma afirmativa se tratasse de uma interrogativa, o que você acha que os adolescentes iriam responder? Por quê?

A14A: Sim, porque os adolescentes colaboram com as entrevistas.

A15A: Por causa da falta de contato entre si.

A2A: Sim, porque às vezes pode prejudicar o namoro, pois, às vezes já tem namorado(a) e ficam namorando pela internet.

P: Quais poderão ser, em sua opinião, as razões apresentadas pelos adolescentes para a afirmativa já explicitada no título da pesquisa?

A6A: Ciúmes, traição, mal-entendidos.

A17A: A falta de contato entre si.

A14A: Fotos, comentários, amigos.

(Sugere que façam uma leitura silenciosa; Após isso, faz a leitura para os alunos e começa a questioná-los):

P: Que elementos, no texto, são representativos da abrangência que teve a pesquisa realizada?

A18A: Foi quando falou da quantidade de adolescentes que responderam.

A7A: Mas acho que também foi quando ele falou das porcentagens de cada resposta.

A15A: Eu acho que foi porque foi realizada em várias capitais das diversas regiões do país e porque perguntaram aos adolescentes de todas as classes.

P: Os dados apresentados lhes surpreenderam? Por quê?

A14A: Sim, porque eu não sabia que existiam tantas pessoas assim com essas opiniões.

A6A: Sim, porque eu acharia que prejudicaria e pelo que eu entendi eles acham que prejudicaria um pouco.

A23A: Sim, porque eu nunca imaginei que as redes sociais pudessem prejudicar tanto assim.

Texto 3 - 8º Ano B

(A professora informa que irão realizar a leitura de uma notícia, que divulga dados de uma pesquisa realizada com adolescentes. Apresenta o título da pesquisa e começa a aula).

P: Antes de iniciarem a leitura, gostaria que me dissessem se costumam ler notícias.

A12B: Eu só vejo na TV e, dificilmente, no rádio.

A6B: Às vezes, professora. É muito chato.

P: Vocês sabem qual a finalidade das notícias?

A9B: Informar.

A19B: Contar o que tá acontecendo no mundo.

P: Onde elas costumam ser publicadas?

AA: Na televisão.

A7B: No rádio, nos livros, no jornal.

(A professora apresenta o título da notícia e pergunta):

P: Qual será o tipo de prejuízo que o namoro pode sofrer com as redes sociais?

A16B: Um as pessoas falando com uma mulher casada.

A9B: Ciúmes e traição.

A21B: Não sei.

P: O título da pesquisa apresenta o resultado final do estudo. Se ao invés de uma afirmativa se tratasse de uma interrogativa, o que você acha que os adolescentes iriam responder? Por quê?

A16B: Eles iriam responder que ia ficar uma pergunta.

A7B: Sim, porque pode causar muitas coisas.

A23B: Que era muito chato.

P: Quais poderão ser, em sua opinião, as razões apresentadas pelos adolescentes para a afirmativa já explicitada no título da pesquisa?

A1B: Causam várias discussões entre os namorados.

A23B: Ciúmes e várias brigas.

A4B: Não sei.

A21B: As fotos que não eram para serem postadas, comentários que não deviam ser.

(Sugere que façam uma leitura silenciosa; Em seguida, faz a leitura para os alunos e começa a questioná-los):

P: Que elementos, no texto, são representativos da abrangência que teve a pesquisa realizada?

A23B: Foi porque foi realizada com muitos adolescentes de lugares diferentes.

A7B: Os resultados foram bem altos.

P: Os dados apresentados lhes surpreenderam? Por quê?

A11B: Sim, porque é interessante.

A23B: Não, porque eu já imaginava que ia dar esse resultado.

A4B: Sim, porque oferecem várias modalidades.

Texto 4 - 8º Ano A

(A professora cumprimenta a turma e anuncia que o texto a ser lido é um conto. Inicia a aula).

P: A história que vamos ler é um conto popular, porque faz parte da tradição popular, ou seja, não se sabe ao certo a sua origem e vem sendo contada, ao longo de muito tempo, pelo povo. A história intitula-se: A princesa sisuda.

P: Como vocês acham que é essa princesa?

A1A: Eu acho que era uma princesa muito engraçada, mas muito feia.

A12A: Eu acho que ela era gorda.

A7A: Acho que ela era uma princesa mimada.

P: Por que vocês pensam assim?

A1A: Sei lá. Eu só acho que essa princesa não é igual às princesas que estamos acostumadas a ver nas histórias.

A12A: Eu não sei não. Só acho.

A7A: Porque, geralmente, as princesas têm tudo que desejam e assim ficam mimadas.

(A professora entrega o texto, impresso, aos alunos, determina um tempo para a leitura silenciosa e, em seguida, realiza uma leitura oral e coletiva. Após isso, pede que respondam aos questionamentos contidos no verso da folha do texto e conduz a discussão, logo em seguida):

P: O que pode ter despertado tamanho interesse dos jovens daquela região em fazer a princesa voltar a sorrir?

A7A: A boa recompensa que teria.

A1A: Casar com ela e ser muito rico.

A13A: A beleza da princesa.

A16A: Só um jovem que fez a princesa sorrir.

P: Qual deve ser a condição financeira do pretendente que fez a princesa sorrir?

A5A: Pobre.

A14A: Porque ele não era o pretendente que seu pai queria.

A8A: Pouca condição financeira.

P: Que elementos do texto lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?

A5A: Porque ele ficou com vergonha de entrar quando viu as cadeiras de ouro e o tapete vermelho.

A14A: Porque ele não tinha boas condições de vida.

A8A: Quando ele chegou no castelo e viu todas aquelas cadeiras douradas e espelhos e o chão coberto de tapetes...

P: Vocês imaginaram que o rei cumpriria a sua palavra ou ficaram surpresos com esse final?

A3A: Não, porque o rapaz era pobre e não tinha condições financeiras.

A2A: Fiquei surpreso, porque o rei era rico e o homem era pobre.

A14A: Ficou surpreso. Ele não imaginava que ele ia fazer ela rir.

Texto 4 - 8º Ano B

(A professora inicia a aula convidando-os para ler um conto).

P: A história que vamos ler é um conto popular, porque faz parte da tradição popular, não se sabe ao certo a sua origem e vem sendo contada, ao longo de muito tempo, pelo povo. A história intitula-se: A princesa sisuda.

P: Alguém gostaria de dizer como acha que é essa princesa?

A14B: Eu acho que era uma princesa linda.

A10B: Eu acho que ela era muito chata, feia.

A1B: Eu acho que ela era boazinha.

P: Por que vocês pensam assim?

A14B: Nunca vi princesa feia.

A10B: Porque as princesas ser donas do pedaço e por isso se tornam feias.

A1B: Todas as princesas são boas. Ruins são as bruxas.

(A professora entrega o texto, impresso, aos alunos, determina um tempo para a leitura silenciosa e, em seguida, realiza uma leitura oral e coletiva. Após isso, pede que respondam aos questionamentos contidos no verso da folha do texto e conduz a discussão, logo em seguida):

P: Pessoal, o que pode ter despertado tamanho interesse dos jovens daquela região em fazer a princesa voltar a sorrir?

A8B: Porque ela era rica e bonita.

A9B: O pagamento que o pai ia fazer.

A5B: Para conquistar a mão da princesa.

A17B: Porque ela era rica e o pai ia dar a mão em casamento.

P: Qual a condição financeira do pretendente que fez a princesa sorrir?

A16B: A condição que ele era engraçado.

A9B: Humilde.

A10B: Pobre.

P: Que elementos do texto lhes ajudaram a chegar a essa conclusão?

A16B: Muitas coisas.

A9B: Ele foi tentar conseguir a mão da princesa.

A10B: Ele nunca tinha visto daquele tanto de cadeiras e espelhos.

P: Vocês imaginaram que o rei cumpriria a sua palavra ou ficaram surpresos com esse final?

A6B: Imaginei, porque o rei é um homem de palavras.

A16B: Já imaginava que ia ter esse final.

A8B: Imaginei, porque um rei não pode mentir.

Texto 5 - 8º Ano A

(A professora apresenta o gênero de texto com o qual irão trabalhar e começa a aula)

P: O título do poema que vamos ler é: Quadrilha. Vocês já conhecem esse texto?

A9A: Não.

A11A: Sim.

P: Acham que vai tratar de qual assunto?

A9A: De festas juninas ou de quadrilha de ladrões.

A11A: Festa junina.

A2A: Acho que se trata de traficantes de drogas.

P: O que levou vocês a pensarem desse modo?

A8A: O nome quadrilha.

A11A: Pelo título.

A9A: O nome quadrilha, porque tem vários significados.

(A professora apresenta o texto no data show, ler para a turma e, em seguida, entrega-lhes exercício escrito. Após tempo determinado, inicia a discussão).

P: Vimos que o título do texto nos faz lembrar, também, de uma dança típica nas festas juninas. Após a leitura atenta do texto, qual a relação que pode existir entre o conteúdo do poema e essa dança?

A7A: Na quadrilha cada pessoa tem um par e no poema cada um queria ter também.

A19A: A relação de amor. Amor pelas pessoas e amor pela dança.

A13A: A dança e as comidas.

A2A: Porque vai mudando de par.

P: Como o “amor” se apresenta para nós, nesse texto, a partir de sua vivência pelos personagens?

A7A: Amor passageiro.

A1A: Amor espontâneo.

A16A: Um amor que não é correspondido.

A8A: Porque você ama quem não te ama.

P: Qual a relação que pode existir entre o tempo verbal, predominante, no poema e a compreensão que trazemos à sua temática?

A3A: É que os verbos estão no presente e o amor já passou.

A7A: Os verbos no pretérito podem indicar que o amor já terminou.

P: Suas deduções se confirmaram ou não, após a leitura do poema?

A7A: Nada a ver com o que eu pensei.

A19A: Não, porque eu pensei que era festa junina.

A13A: Não porque está totalmente diferente o assunto.

Texto 5 - 8º Ano B

(A professora diz que irão ler um poema, o que deixa os alunos, bastante, satisfeitos. Começa a aula).

P: O título do poema que vamos ler é: Quadrilha. Vocês já conhecem esse texto?

A8B: Não.

A15B: Já conheço.

P: Acham que vai tratar de qual assunto?

A8B: De uma dança.

A15B: Acho que vai tratar de poesia.

A4B: De festas juninas.

P: O que levou vocês a pensarem desse modo?

A24B: Porque o nome é quadrilha.

A11B: Por causa do título.

A3B: Eu pensava que falava de uma dança.

(A professora coloca o texto no data show, ler para a turma e, em seguida, entregalhes questionamentos escritos para que respondam. Após tempo determinado, inicia a discussão).

P: Vimos que o título do texto nos faz lembrar, também, de uma dança típica nas festas juninas. Após a leitura atenta do texto, qual a relação que pode existir entre o conteúdo do poema e essa dança?

A7B: Tem muitas pessoas e nem uma fica com seu par, sempre muda, cochicha e namora com outra.

A12B: Porque fala de quadrilha e quadrilha tem relação com festas juninas.

A10B: Nada.

P: Como o “amor” se apresenta para nós, nesse texto, a partir de sua vivência pelos personagens?

A9B: Curto.

A11B: Amor rejeitado.

A24B: Um amor incorrespondido.

P: Qual a relação que pode existir entre o tempo verbal, predominante, no poema e a compreensão que trazemos à sua temática?

A6B: É os verbos como morreu, suicidou-se que falam que o amor acabou.

A14B: Os verbos estão no passado e isso representa o amor que também passou no poema.

P: Após a leitura do texto, suas deduções se confirmaram ou não?

A7B: Não. Foi muito diferente do que eu tinha pensado.

A18B: Não chegou nem perto do que eu pensei.

A15B: Não, porque não fala de quadrilha.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO 1



Fonte: <http://www.pacoquinha.com/chico-bento-em-o-pamonha/>

ANEXO B – TEXTO 2



Fonte: <http://artmixweb.com.br/site/portifolio/tche/>

ANEXO C – TEXTO 3

Pesquisa: adolescentes acreditam que as redes sociais podem prejudicar um namoro

Por Redação em | 23.01.2013 às 06h30

A empresa de tecnologia de segurança McAfee divulgou uma pesquisa a respeito do comportamento dos adolescentes brasileiros quando o assunto é namoro versus mundo virtual. Dentre os entrevistados, 44% dos adolescentes comprometidos acham que as redes sociais podem prejudicar um relacionamento.

Para chegar ao resultado do estudo intitulado "Os adolescentes e seus namoros on-line", a empresa TNS colheu as respostas de 400 adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, das classes ABC, que moram em São Paulo, Curitiba, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador.

Os jovens usam e abusam das novas tecnologias para se comunicar no mundo virtual, mas esse excesso de tempo conectado pode trazer benefícios e malefícios, no caso dos relacionamentos amorosos, por exemplo. Um dos pontos negativos dessa conexão extrema é o *oversharing*, e a prova disso é que 23% dos entrevistados já viram mensagens ou declarações de amor, que deveriam ser privadas, serem expostas na web.

"A Internet exerce o papel de ferramenta cotidiana, sendo constantemente acessada pelos adolescentes, o que provoca uma mudança de hábito que divide as atividades em on-line e off-line e gera a necessidade de conscientização da segurança virtual para esse público", disse José Matias Neto, Diretor de Suporte Técnico da McAfee para a América Latina por meio de sua assessoria de imprensa.

E ele está certo, afinal, 74% dos participantes da pesquisa acessam o Facebook várias vezes ao dia e também compartilham seus posts via Twitter, Tumblr e Google+. Mas isso não quer dizer que eles não se arrependem de postar tanto conteúdo: pelo menos 26% dos entrevistados demonstraram esse sentimento após terem postado um comentário sobre o fato de ter "ficado" com alguém, enquanto 47% deles assumiram já ter enfrentado algum problema na rede social.

Em suma, os adolescentes que colaboraram com a entrevista on-line encomendada pela McAfee demonstraram o seguinte comportamento:

Em um relacionamento sério

- 48% consideram o telefone como a principal ferramenta de comunicação, com destaque para o SMS, que é considerado um aliado dos namorados.
- 17% se comunicam com o parceiro por meio das redes sociais.
- 17% já usaram a rede para terminar um namoro.
- 39% usam mais a rede social do que a vida off-line para descobrir informações a respeito do parceiro.
- 35% acreditam que as redes sociais influenciam as expectativas dos parceiros no que diz respeito a aparência ou comportamento.
- 13% dos pesquisados que estão em um relacionamento sério se conheceram via Facebook.
- 16% acreditam que o uso das redes sociais gera alguns mal-entendidos.
- 9% afirmam que causa ciúme.

Solteiros

- 35% dos pesquisados afirmam que o fato de estarem presentes ativamente na Internet atrai uma atenção positiva do sexo oposto.

- 1/3 dos solteiros procura relacionamentos no Facebook.
- Em contrapartida, 38% entendem que a Internet atrai, mais do que gostariam, o acesso de pessoas do sexo oposto, o que causa uma sensação de invasão de privacidade.
- 46% dos adolescentes entrevistados preferem procurar um parceiro da maneira mais *oldschool*, ou seja, off-line.
- 29% dos solteiros procuram um parceiro no ambiente virtual.

Fonte: <http://canaltech.com.br/noticia/comportamento/Adolescentes-acreditam-que-as-redes-sociais-podem-prejudicar-os-namoros/#ixzz37aN4WZKN>

ANEXO D – TEXTO 4

A PRINCESA SISUDA
.....

*D*iz que era uma vez um rei muito bondoso e feliz mas se tornou triste porque sua filha única deixou de rir. Ficou sisuda e não havia quem a fizesse mostrar os dentes, fosse a que pretexto fosse. Com aquela penitência dentro do palácio o rei foi ficando diferente, e até cheio de raivas e de violência se tornou. Nem parecia o rei de outrora.

Aconselhado pelos doutores, o rei anunciou que dava a mão da princesa a quem a fizesse soltar uma boa gargalhada. O palácio ficou formigando de gente que ia tentar fazer a moça dar uma risada. Faziam todos caretas, davam saltos, contavam cousas engraçadas. Nada. Vieram até palhaços mas a princesa nem mostrou a cor dos dentes.

Começaram a vir as pessoas que moravam fora do reino mas tudo inutilmente. A moça não ria. O rei cada vez ia ficando pior.

Um rapaz que soube da notícia resolveu procurar fazer a princesa rir. Os vizinhos mangaram muito dele, contando o que sucedera com os outros. O rapaz era teimoso e fez ouvidos de mercador. Arranjou sua trouxa e veio para o reinado.

O rei marcou o dia para ele comparecer e o moço não perdeu ocasião. Subiu a escadaria, passando por muitos homens bem-vestidos e chegou ao salão onde estava o rei com a princesa. Um criado abriu a porta e ele entrou. Quando viu o salão ricamente preparado, cheio de cadeiras douradas e de espelhos, com o chão coberto de tapetes, o rapaz ficou tão atrapalhado e confuso que nem se podia mexer do lugar. O criado, muito duro, quis empurrá-lo, mas o homenzinho, ainda mais acanhado, deu uma volta tão depressa que esbarrou no criado e ambos foram ao chão numa queda estrondosa, pernas para o ar, desarranjando tudo. Aquilo foi tão rápido que a princesa, que não tinha levantado os olhos, quando olhou, já os dois estavam esperneando por cima dos tapetes, derrubando as cadeiras. A princesa disparou numa gargalhada gostosa, que ecoou por todo palácio.

O rei ficou satisfeito mas lembrando que prometera casar a filha com quem a fizesse rir, ficou muito sério e pensativo, imaginando como resolveria aquele caso.

Mandou chamar o rapaz e perguntou se ele não queria dinheiro em vez de se casar com a princesa:

– Não, senhor, quero é a princesa como rei meu senhor prometeu!

– Pois casar você não casa. Se quiser dinheiro eu dou. Não vou ter um genro da sua iguala...

O rapaz ficou acabrunhado e saiu do palácio. Ia por um caminho de cabeça baixa, quando viu três sombras. Olhou mais e enxergou que eram uma formiga, uma lagartixa e um rato, discutindo por causa de um bicho morto. O rapaz apartou a briga e dividiu tudo direitinho, dando uma parte para cada um. Os três bichinhos ficaram contentes e disseram:

— Quando precisar de um de nós, chame e será válido.

Voltando para o palácio o rapaz soube que o rei mandara convidar um príncipe muito formoso e rico para casar com sua filha. O rapaz correu para o caminho, chamou pelos três bichinhos. Esses compareceram imediatamente. O rapaz contou o que lhe sucedera e pediu auxílio. Os três bichinhos estiveram um tempo conversando, perguntando e combinando. Finalmente o rato deu o plano:

– Vou buscar uma raiz que você espreme e dá um suco que faz dor de barriga de matar. Quem beber esse suco não terá outro jeito senão evacuar seja onde estiver.

Assim mesmo foi. O rato trouxe a raiz e o rapaz espremeu o suco. A lagartixa levou-o para o quarto e a formiga, de gota em gota, devia botar na boca do príncipe adormecido.

Antes do casamento, o príncipe e a princesa passavam a noite juntos, como era costume naquele tempo. Só depois de três dias é que se fazia a cerimônia. Na primeira noite assim que o príncipe se deitou, o rapaz deu o remédio à lagartixa e esta subiu pela parede, passou as telhas e desceu pelo lado de dentro. A formiga recebeu e foi levando para a boca do príncipe. Este, no sono, lambia o beijo e o remédio ficava na garganta. E de gota em gota a mezinha ia fazendo efeito. O príncipe, mesmo sem acordar, sujou a cama toda com excrementos. A princesa acordou furiosa e botou o noivo para fora do quarto. De manhã disse ao rei que não queria um sujão daqueles para seu marido. O príncipe tanto pediu e tanto suplicou que a princesa deixou-o dormir mais uma vez no mesmo quarto.

Novamente o moço entregou o remédio à lagartixa e a formiga encarregou-se de levar à boca do príncipe. Com pouco mais, sem querer, o noivo fez outra desgraça na cama e foi expulso pela princesa, que ficou encarnada de raiva.

No outro dia o rei despedira o príncipe, e a princesa dizia que aquilo era castigo por ele não ter dado licença para ela casar com quem a fizera rir.

Palavra de rei não volta atrás. O rei consentiu e o rapaz casou com a princesa. Foi uma festa que durou três dias e eu estive lá, comendo do bom e do melhor e não arranjei nada para vocês porque vim comendo no caminho.

João Monteiro,
Natal, Rio G. do Norte.

Nota – Na coleção do prof. Espínola há variante de Sevilha e Leão, “La Princesa que nunca se reía”, números 177 e 178. Mt. 559 de Aarne-Thompson, *Dungbeetle, the princess made to laugh*. Os motivos formadores, de minha versão, T 68.I, H 340, H 340.I, T 171, L 161.

A gratidão de animais pela boa divisão de caça é igualmente comum nos contos tradicionais. Tanto registrou Straparola, N-3, F-4, como Heli Chatelain num dos seus *Folk-Tales of Angola*, III, 65, *Na Nzua Dia Kimanaueze*.

Fonte: CASCUDO, L. da C. Contos Tradicionais do Brasil. São Paulo: Global, 2000.

ANEXO E – TEXTO 5**QUADRILHA**

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Carlos Drummond de Andrade

Fonte: ANDRADE, C. D. de. **Carlos Drummond de Andrade**: QUADRILHA João amava Teresa que amava... Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Mzk0MDY/>> Acesso em: 27 de maio 2015.

**MANUAL DE APOIO AOS
PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL II – MAP**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

SHIRLEY MONTEIRO CAMPOS NUNES

**MANUAL DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL II – MAP**

**Cajazeiras-PB
2015**

SHIRLEY MONTEIRO CAMPOS NUNES

**MANUAL DE APOIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL II – MAP**

Proposta de Intervenção apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - Proletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para a conclusão do trabalho da Dissertação.

**Cajazeiras-PB
2015**

APRESENTAÇÃO

Este manual, elaborado como parte do trabalho da Dissertação para a conclusão do Curso do Mestrado Profissional em Letras – Profletras –, é fruto da pesquisa realizada com alunos do 8º Ano A e B, regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade, em Mãe D'água - PB, sobre o desenvolvimento da Competência Leitora, a partir da vivência das estratégias de leitura.

Apresenta como objetivo geral: subsidiar aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II para a prática da leitura através do uso de procedimentos estratégicos que facilitem a formação de leitores competentes. Para isso, contempla os seguintes objetivos específicos: elaborar sequências didáticas com diferentes gêneros textuais; apresentar na escola a proposta didático-pedagógica elaborada; distribuir esse material aos professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Nunes Trindade.

Baseado, sobretudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - (BRASIL, 1997b) e nos pressupostos de Solé (1998) sobre como devem acontecer as aulas de leitura, na escola, para que se formem leitores capazes de realizarem diversas leituras nas suas práticas de letramento, esse manual possui duas partes independentes, mas complementares, conforme descrição seguinte.

A primeira parte destina-se a apresentação de tópicos teóricos sobre a temática condutora do nosso trabalho. Aqui, procuramos instigar no professor a reflexão sobre suas experiências com o ensino da leitura, em sala de aula, a partir de propostas que consideram o uso das estratégias de leitura.

A segunda parte apresenta três propostas de atividades, caracterizadas como sequências didáticas, para uma prática de leitura que considera o uso de procedimentos estratégicos antes, durante e depois da leitura bem como distintos gêneros textuais para, desse modo, torná-las mais significativas e efetivas.

Sem pretensões de resolver os problemas e entraves existentes em nosso cenário educacional, sobretudo no que diz respeito à formação leitora, desejamos oportunizar, por meio desse MAP, momentos em que os educadores reflitam seu fazer pedagógico, durante o desenvolvimento dessas atividades, e, se necessário,

busquem novas metodologias para despertar a atenção e o gosto dos leitores para com as várias leituras que realiza, cotidianamente.

Aos professores, leitores-formadores, o desejo de que jamais percam o entusiasmo para buscar, sempre, conhecimentos e alternativas para a complexa e maravilhosa missão de conduzir os alunos no contínuo processo formativo através da leitura.

1ª Parte

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 A COMPETÊNCIA LEITORA

Em um contexto onde a comunicação entre os sujeitos é, cada vez mais, presença viva nas relações sociais nos mais diversos segmentos, discorrer sobre a competência necessária para realizá-la tem se tornado assunto relevante.

Após releitura das concepções dicotômicas sobre competência e desempenho trazidas por Chomsky (1965 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004), Dell Hymes (1966 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005) amplia o valor atribuído a esses termos por aquele filósofo e linguista.

Para Chomsky (1965 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004) desempenho é a capacidade de reproduzir, exatamente, a competência que possui e competência é o conhecimento da língua, sobretudo nos aspectos gramaticais.

Para Dell Hymes (1966, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), a competência comunicativa mais do que o domínio do código é a capacidade de usá-lo nas diversas situações do dia a dia.

Para Hymes (1966), a competência comunicativa, baseada nos usos da língua, deve ser abordada a partir de quatro aspectos, apresentados a seguir:



Bortoni-Ricardo (2005), pesquisadora de questões sociolinguísticas aplicadas à educação, refletindo sobre os aspectos apresentados por Hymes (1966), corrobora e amplia essas ideias ao reconhecer três condições básicas ao processo comunicativo, a saber:

Apoio contextual

Complexidade cognitiva

Familiaridade com rotinas comunicativas

Sendo a leitura uma atividade de comunicação, sua realização envolve aspectos sócio-histórico-culturais, como já tratara Vygotsky (1987). As ideias desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, reforçam, à nossa compreensão que o ato de ler representa a condição de apreensão e compreensão dos acontecimentos que envolvem o leitor.

A formação de um leitor proficiente, segundo Solé (2006), exige considerar três dimensões:



Ensinar e aprender a ler



Desfrutar da leitura



Ler para aprender

Figura 1 - Fonte: <<http://cidadeverde.com/cineasantos/67562/ensinando-a-voar>>

Figura 2 - Fonte: <http://ola.comoestas.blogspot.com.br/2013_09_01_archive.html>

Figura 3 - Fonte: <<http://pt.wikihow.com/Aprender-Ing%C3%AAs-Mais-R%C3%A1pido>>

Falar sobre competência leitora é se referir ao ideal a que toda atividade de leitura deve almejar, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa.

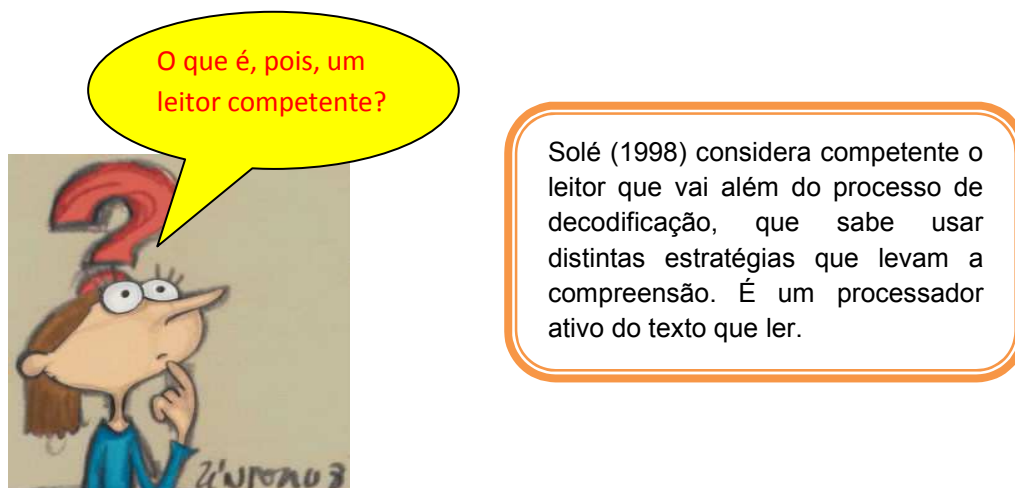
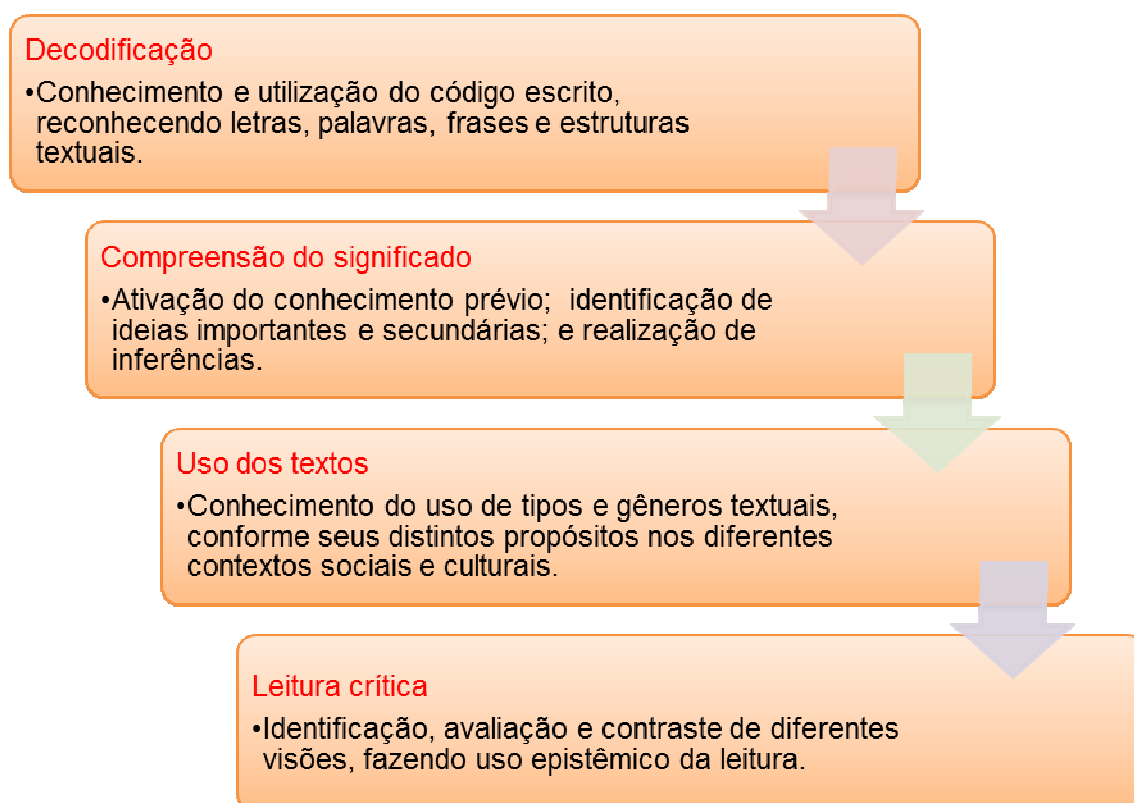


Figura 4 - Fonte: <<http://www.escolakids.com/ponto-de-interrogacao.htm>>

Um leitor competente, conforme Solé (1998), é alguém capaz de desempenhar esse exercício de forma que estratégias adequadas sejam empregadas para atingir os objetivos e finalidades da leitura que realiza. Um leitor proficiente precisa, pois, reconhecer, perante o texto: o que ler, por que ler e para que ler.

É necessário formar leitores conhecedores de que, no processo da leitura, – texto, leitor e autor – devem interagir para a concretização da compreensão leitora. A escola deve ser lugar onde essa prática, assim, se desenvolva. Ler deve ser tarefa significativa para o aluno, o qual precisa atingir um nível de competência leitora satisfatório ao seu desenvolvimento.

Wells (1987), Freebody e Luke(1990), citados por Solé (2006), apresentam quatro níveis de CL, a saber:



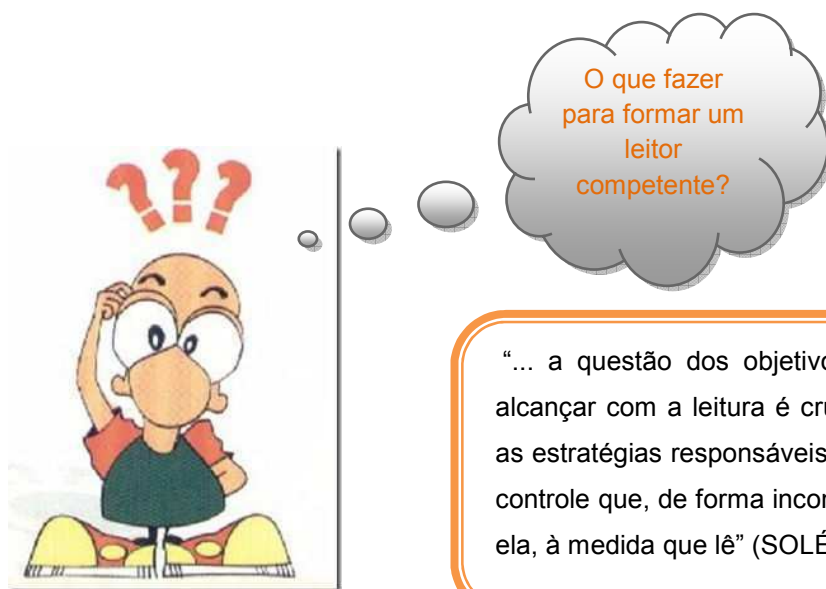
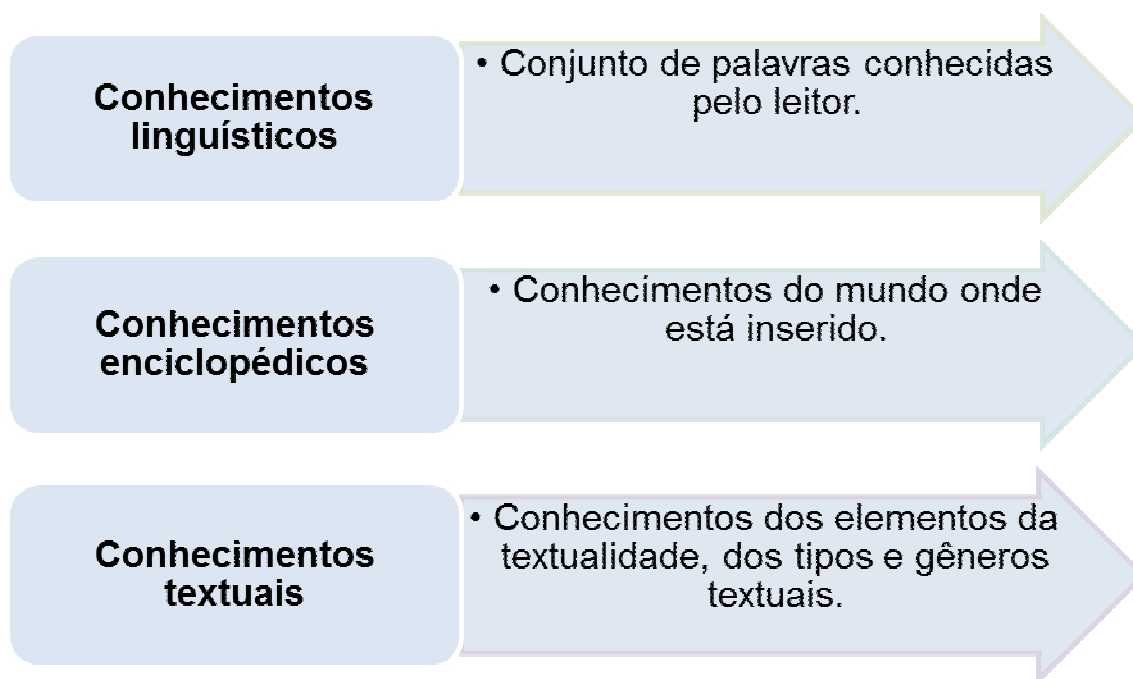


Figura 5 - Fonte: <<http://conceito.de/duvida>>

A realização de uma leitura competente exige dos que a realizam o desenvolvimento de conhecimentos prévios. Segundo Oliveira (2010), os conhecimentos prévios essenciais a uma leitura proficiente são:



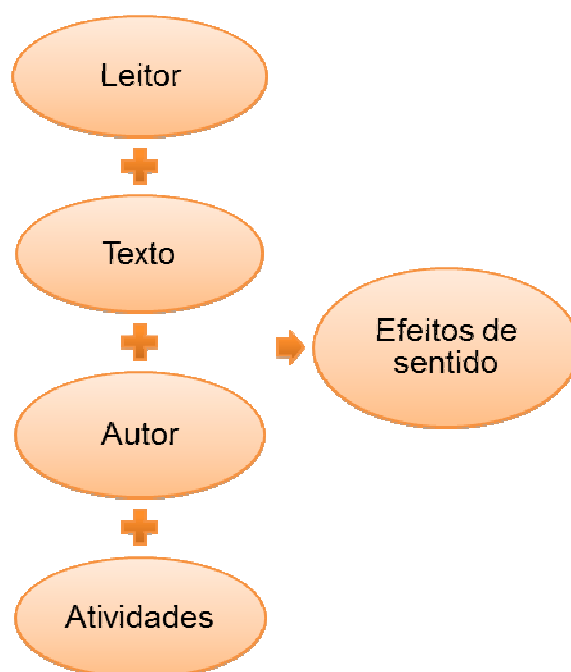
Os PCN's reconhecem que uma prática de leitura competente exige do leitor a capacidade de: selecionar os textos que possam atender a sua necessidade; compreender o que ler; identificar elementos implícitos no texto; estabelecer relações entre textos; reconhecer a possibilidade de atribuição de sentidos múltiplos

aos textos; localizar elementos discursivos para validar a sua leitura; utilizar estratégias adequadas para sua abordagem (BRASIL, 1997b).

Portanto, para o ensino e a aprendizagem dessa prática é necessário reconhecer a importância do desenvolvimento das principais estratégias de leitura, que permitem, ao leitor, atingir os objetivos e finalidades que tem quando realizam distintas leituras em seu dia a dia.

2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A leitura, entendida como atividade, exige a aplicação de procedimentos adequados a sua compreensão efetiva. Segundo Marcuschi (2008), os efeitos de sentido do texto se dão pela relação entre leitor, texto, autor e atividades realizadas, conforme esquema a seguir:



A leitura envolve aspectos cognitivos, psicológicos, sociais, históricos e culturais do leitor. O caráter ativo que tem torna necessário, à sua realização, o desenvolvimento de procedimentos facilitadores de sua compreensão e, conseqüente, competência leitora.

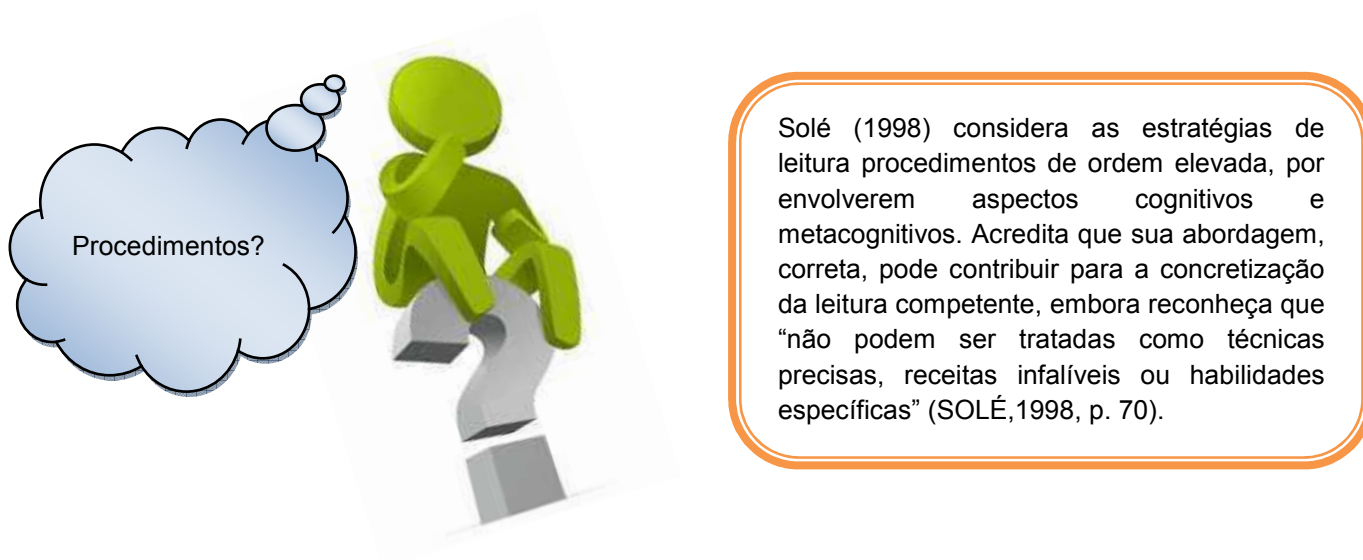


Figura 6 – Fonte: <http://joevancaitano.blogspot.com.br/2013_08_01_archive.html>

O processamento textual é estratégico e os leitores, diante de um texto, precisam realizar, simultaneamente, vários passos interpretativos orientados, efetivos, eficientes e flexíveis (KOCH; ELIAS, 2013). O leitor competente deve reconhecer os objetivos de suas leituras a fim de utilizar estratégias adequadas à sua compreensão.

As estratégias de leitura, apresentadas a seguir, precisam ser orientadas e aplicadas nas diversas atividades leitoras que se propõem ao leitor em todo esse processo de formação. (BRASIL, 1997b)

Estratégias de Leitura

ANTECIPAÇÃO:

Permite a ativação de esquemas mentais para a construção de hipóteses sobre o texto.

SELEÇÃO :

Permite ao leitor ater-se às ideias úteis e desprezar as irrelevantes.

INFERÊNCIA :

Permite a busca do não dito, explicitamente, no texto.

VERIFICAÇÃO :

Permite controlar ou não a eficácia das estratégias utilizadas.

As sequências didáticas, por exemplo, são propostas de atividades que consideram o uso dessas estratégias antes, durante e depois da leitura, almejando, com isso, tornar o desenvolvimento das leituras e dos leitores mais competente.

A segunda parte deste Manual, apresentada a seguir, apresenta modelos de sequências didáticas que podem ser aplicados pelos professores, em turmas do Ensino Fundamental II, para que suas atividades de leitura, em sala de aula, se realizem considerando a importância de procedimentos estratégicos que, pelos questionamentos feitos antes, durante e depois da leitura, conseguem impulsionar nos alunos o desejo por realizarem leituras mais reflexivas e, portanto, competentes.

2ª PARTE

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIAS **DE LEITURA: VIVENCIANDO E** **CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS** **LEITORAS**

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA: VIVENCIANDO E CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS LEITORAS

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Saber que, cada vez mais, a leitura se faz presente na vida das pessoas e, desse fato, reconhecer a responsabilidade que a escola e o professor têm para a formação do leitor competente, através de práticas de leitura legítimas, é tarefa fundamental.

Para tanto, pensamos a elaboração de *Sequências Didáticas* que contemplassem atividades de leitura e compreensão textual de gêneros diversos. Por meio delas, buscamos favorecer o uso das estratégias de leituras – antecipação, inferência, seleção e verificação –, procedimentos que, segundo Solé (1998), possibilitam ao leitor construir autonomia e competência durante as leituras que realiza.

As atividades propostas caracterizam-se como sequências didáticas, pois, segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 82), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As Sequências Didáticas – *Estratégias de Leitura: vivenciando e construindo competências leitoras* –, elaboradas para serem desenvolvidas em turmas de Ensino Fundamental II, pretendem auxiliar à formação de leitores competentes capazes de, a partir das leituras que realizam nas diversas práticas de letramento que vivenciam, alcançarem uma compreensão satisfatória dos textos, mediante o uso de estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura.

Desejando favorecer a realização de aulas de leitura planejadas e sistemáticas, de modo que os leitores consigam ativar os conhecimentos adquiridos e construir novos saberes, apresentamos três propostas de sequências didáticas cujas atividades, ora tomadas como modelos, procuram legitimar a vivência das estratégias e a consequente proficiência leitora dos alunos com diferentes gêneros textuais.

Nesse sentido, é objetivo geral desta proposta:

- Promover, a partir da realização das atividades de leitura propostas, a formação de leitores competentes.

E objetivos específicos:

- Propor a realização de atividades de leitura, sistemáticas e planejadas, com os gêneros: crônica, tirinha e poema;
- Orientar atividades de leitura, a partir do uso de estratégias antes, durante e depois da leitura.

ATIVIDADE 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LENDO E CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS COM A CRÔNICA

Sequência didática: Lendo e construindo competências com a Crônica

Texto: O melhor amigo (Fernando Sabino)

Objetivos

Geral

- Compreender textos, a partir do (re)conhecimento das principais características e objetivos do gênero.

Específicos

- Utilizar estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura;
- Realizar leitura silenciosa/individual e oral/partilhada;
- Solucionar atividades orais e escritas, individuais e coletivas.

Tempo necessário: (15 Aulas)

Etapas da sequência didática

ANTES DA LEITURA

1- Motivação/Sensibilização para a leitura (1 aula)



Como fazer?

- 1- Conversa sobre as experiências de leitura dos alunos;
- 2- Reconhecimento da sala de aula como espaço onde a leitura deve acontecer todos os dias e em todas as aulas;
- 3- Criação de espaço para depoimentos sobre leituras e livros já lidos.

Figura 7 - Fonte:
<http://4.bp.blogspot.com/_4sinyEDofFE/TUBIYJffhri/AAAAAAAAAGA/j6WGKWICFVg/s1600/ler_faz_crescer.jpg>



- Para a conversa inicial, o professor precisa elaborar alguns questionamentos, conforme os objetivos pretendidos;
- Todas as respostas, aos questionamentos, devem ser registradas, no caderno, pelos alunos e, algumas, na lousa, pelo professor;
- Apresentamos sugestões de perguntas, que podem nortear o trabalho do professor na condução dos itens 1 e 2, acima referidos.

Sugestões de questionamentos

Item 1

- Você gosta de ler?
- Realiza essa atividade com que frequência?
- Considera essa prática importante para a vida das pessoas?
- Que tipo de leitor se considera?
- Qual a sua maior e melhor referência de leitor? Por quê?

Sugestões de questionamentos

Item 2

- Vocês realizam muitas leituras durante as aulas?
- Consideram que ler é tarefa de todas as disciplinas? Por quê?
- Quais as disciplinas que costumam realizar leituras?
- Como costumam serem feitas essas atividades?

2- Ativando conhecimentos prévios sobre o texto (3 aulas)



Figura 8 - Fonte: <<http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com.br/2008/09/produo-de-texto.html>>

Como fazer?

- Apresentação, em data show, lousa ou oralmente, do gênero, do título e do autor do texto;
- Conversa sobre o que foi apresentado;
- Orientação para a pesquisa sobre o gênero crônica;
- Organização de roda de discussão sobre a pesquisa.



- Apresentamos, a seguir, sugestões de questionamentos, que podem conduzir a conversa, e de sítios para a realização da pesquisa;
- A pesquisa, realizada na *internet* ou em livros, deve ser mediada pelo professor. É importante considerar, sobre o gênero, as principais características e suportes de divulgação, e sobre o autor, a biografia e as particularidades do escritor.



Figura 9 - Fonte: <https://www.tjpe.jus.br/drh/saudelegal/agenda_ativ_continuas.asp>

Sugestões de questionamentos

Item 2

- Alguém já leu uma crônica?
- Do que, geralmente, elas tratam e onde são publicadas?
- Já ouviram falar nesse autor?
- Conhecem outro texto dele?
- Qual pode ser o conteúdo desse texto?
- O que o levou a pensar assim?

Sugestões de sítios

- <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/cronica-genero-entre-jornalismo-e-literatura.htm>
- <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/fernandosabino.htm>

Como fazer?

- Reflexão sobre a amizade, a partir de música e questionamentos;
- Levantamento de hipóteses sobre o texto.



- Para a realização das etapas descritas, acima, apresentamos algumas sugestões de letras de músicas, questionamentos e sítios;
- O professor precisa disponibilizar a letra da música aos alunos para que acompanhem e participem melhor da atividade;
- O professor deve ter tudo preparado para a realização do bingo. Fica interessante oferecer um brinde simbólico ao vencedor do bingo.



Figura 10 - Fonte: <http://galeriacores.no.sapo.pt/Sites%20google/musica.jpg>

Sugestões de letras de músicas

- Amizade sincera – Renato Teixeira
- Canção da América – Milton Nascimento
- A amizade é tudo – Thiaguinho
- Amizade – Lucas Lucco

Sugestões de questionamentos

Item 1

- O que você considera um amigo de verdade?
- Você tem um verdadeiro amigo?
- Por que o considera assim?
- Sabe ser o melhor amigo de alguém?
- Como você caracteriza a amizade?

Sugestões de questionamentos

Item 2

- Do que vocês acham que essa história vai tratar?
- Quem poderão ser os seus personagens?
- Onde acham que essa história vai acontecer?
- O que o levou a pensar assim?



Figura 11 - Fonte: https://www.tjpe.jus.br/drh/saudelegal/agenda_ativ_continuas.asp

DURANTE A LEITURA

1- Lendo e realizando Inferências, Seleção e Verificação (4 aulas)

Como fazer?

Passos 1

- Entrega do texto impresso, por partes, conforme sugestão de divisão em anexo;
- Orientação para a leitura, silenciosa, da 1ª parte;
- Realização de perguntas, após leitura oral, pela professora do trecho indicado.

Sugestões de questionamentos

- O que você imagina que o garoto está escondendo?
- O que pôde levá-lo a agir assim?
- Que palavra, do trecho lido, apresenta indícios de que a personagem agia furtivamente?
- Quando a mãe inquiriu, do menino, justificativas sobre o que ele escondia, qual a impressão que teve dela? Por quê?



Como fazer?

Passos 2

- Orientação de leitura, silenciosa, da 2ª parte do texto;
- Realização, pela professora, de leitura oral do trecho indicado e de questionamentos.

Sugestões de questionamentos

- Alguém teve suas hipóteses confirmadas, após a leitura desse trecho?
- Qual será, na opinião de vocês, a atitude da mãe? Por quê?

Como fazer?

Passos 3

- Solicitação da leitura, silenciosa, da 3ª parte do texto;
- Convite para que algum aluno leia, em voz alta, o trecho indicado.

Figura 12 - Fonte: <http://www.comofazer.org/lazer/como-consertar-livros/>



Figura 13 –
Fonte: <<http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/37/imagens/i284480.jpg>>

Sugestões de questionamentos

- A fala do narrador evidencia o pensamento do garoto, a respeito da atitude que a mãe tomaria. O que permitiu ao garoto pensar assim?
- O que o vocábulo *isso* representava nesse contexto?
- O que motivou a mãe não aceitar o filhote em casa?
- Como você acredita que será a reação do menino, após a ordem dada pela mãe?
- Você a imaginou assim? Por quê?

Como fazer?

Passos 4

- Continuação da leitura, silenciosa, da 4ª parte do texto;
- Solicitação a outro aluno que leia, este trecho, em voz alta.

Sugestões de questionamentos

- Quanto à reação do menino, suas suposições se confirmaram?
- O que você achou das reações que ele teve?
- Qual será a atitude da mãe, após os despatérios ditos pelo filho?



Figura 14 – Fonte: <http://h3.ggpht.com/-zaqwrldwP4/Uy5PY1s1k8I/AAAAAAB1gA/yIUej9Ch7Ec/alunos%252520e%252520professora_thumb.gif?imgmax=800>

Como fazer?

Passos 5

- Leitura, para a turma, em voz alta, das demais partes do texto;
- Realização de novos questionamentos.

Sugestões de questionamentos

- Você atinou com o modo como a mãe reagiria?
- Como você julga o comportamento dessa mãe? E o do garoto?
- Identifique, no texto, palavras que confirmem as suas respostas?
- Você ficou surpreso com a atitude do garoto ao se desfazer do seu “melhor amigo”? Comente.
- O que pode ter levado o garoto a agir desse modo?

- O texto, em anexo, estará dividido em partes, através de cores. Cada cor equivale a uma parte; O professor escolhe como proceder para que o aluno realize essa leitura, conforme proposto;
- Após cada questionamento feito, o professor sugere que os alunos anotem suas respostas no caderno bem como deve escolher algumas respostas para anotar na lousa;
- As resoluções são sempre seguidas de discussões orais para promover a interação e a construção conjunta do conhecimento.

DEPOIS DA LEITURA

1- Produzindo resumo e controlando a compreensão (3 aulas)



Figura 15 -

Fonte: <<http://www.sonhosetravessuras.com.br/Imagens/upload/OFERE>>CEMOS/cole

Como proceder?

- Formação de grupos com, no máximo, três alunos;
- Sugestão da elaboração de um resumo da leitura feita;
- Realização, pelo professor, de aula expositivo-dialogada, a partir da apresentação de modelos de resumos que evidenciam a identificação do tema e das ideias principais de cada parágrafo;
- Orientação, nos grupos, para a produção do resumo, pedindo que reconheçam, em cada parte da crônica lida, o tema e as ideias principais;
- Promoção, após leitura e reescritura dos resumos, da apresentação oral destes textos.

ATIVIDADE 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LENDO E CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS COM A TIRINHA

Sequência didática: Lendo e construindo competências com a Tirinha

Crônica: Mafalda (Quino)

Objetivos

Geral

- Entender textos, a partir do (re)conhecimento das principais características e objetivos do gênero.

Específicos

- Utilizar estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura;
- Realizar leitura oral e partilhada;
- Identificar aspectos da linguagem verbal e não verbal, presentes nesse texto;
- Resolver questionamentos e atividades orais e escritos, individuais e coletivos.

Tempo necessário: (14 aulas)

Etapas da sequência didática

ANTES DA LEITURA

1- Motivação/Sensibilização para a leitura (1 aula)

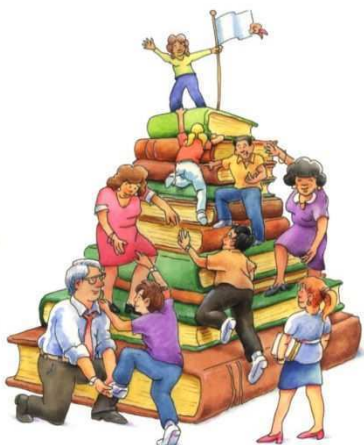


Figura 16 –

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/_4sinyEDofFE/TUBIYJffhrl/AAAAAAAAAGA/j6WGKWICFVg/s1600/ler_faz_crescer.jpg>

O que fazer?

- 1- Conversa sobre as experiências de leitura dos alunos;
- 2- Reconhecimento da sala de aula como espaço onde a leitura deve acontecer todos os dias e em todas as aulas;
- 3- Criação de espaço para depoimentos sobre leituras e livros já lidos.



- Para a conversa inicial o professor precisa elaborar alguns questionamentos, conforme os objetivos pretendidos;
- Todas as respostas, aos questionamentos, devem ser registradas, no caderno, pelos alunos e, algumas, na lousa, pelo professor;
- Apresentamos sugestões de perguntas que podem nortear o trabalho do professor na condução dos itens 1 e 2, acima referidos.

Sugestões de questionamentos

Item 1

- Você gosta de ler?
- Realiza essa atividade com que frequência?
- Considera essa prática importante para a vida das pessoas?
- Que tipo de leitor se considera?
- Qual a sua maior e melhor referência de leitor? Por quê?

Sugestões de questionamentos

Item 2

- Vocês realizam muitas leituras durante as aulas?
- Consideram que ler é tarefa de todas as disciplinas? Por quê?
- Quais as disciplinas que costumam realizar leituras?
- Como costumam serem feitas essas atividades?

2 - Ativando conhecimentos prévios sobre o texto (3 aulas)



Figura 17 –

Fonte: <http://www.esquentacidade.com/view/cultura:18/32261/exposi%C3%A7%C3%A3o-que-comemora-os-50-anos-de-mafalda-chega-ao-brasil>

O que fazer?

- Apresentação, em data show ou impressa da personagem Mafalda;
- Indagação sobre o reconhecimento da personagem e das histórias que ela participa;
- Orientação para a pesquisa sobre o gênero tirinhas, considerando suas principais características e suportes de divulgação;
- Organização de roda de discussão para exposição dos assuntos pesquisados.

Atenção!!!

- Para as indagações e a pesquisa, aqui propostas, sugerimos alguns questionamentos e sítios, embora ao professor compete fazer suas próprias indagações e escolhas;
- A pesquisa pode ser feita pela internet ou em livros. O importante é que seja realizada, durante a aula, numa parceria entre professor e aluno.



Figura 17 –

Fonte: http://www.jex.com.br/includes/imagem.php?id_jornal=20984&id_noticia=6

Sugestões de questionamentos

- Alguém conhece essa personagem?
- Como se chama?
- Já leram algum texto que ela faça parte?
- Qual é o gênero textual das histórias que ela participa?
- Quais são, geralmente, as características desses textos?
- Lembram-se de outros personagens das histórias da Mafalda?
- De que modo essa personagem, geralmente, se apresenta?



Figura 18 –

Fonte: <<http://files.pesquisaspagas.net/200000209-e6a43e79d8/lupa.jpg>>

Sugestões de sítios

<http://cronicasdeprofessor.blogspot.com.br/2013/03/genero-textual-tirinha.html>

DURANTE A LEITURA

1- Lendo e realizando Inferências, Seleção e Verificação (4 aulas)



Figura 19 –

Fonte: <<http://pt.clipart.me/premium-education/stickman-illustration-featuring-kids-huddled-together-while-listening-to-the-teacher-reading-a-storybook-6727>>

Como fazer

Passos 1

- Entrega do texto impresso aos alunos;
- Orientação para a leitura, silenciosa;
- Solicitação que um(a) aluno(a) leia, em voz alta, o 1º quadrinho da tirinha;
- Realização de questionamentos sobre o trecho lido.

Sugestões de questionamentos

- Como você definiria cada personagem da tirinha, a partir do desejo manifestado por elas?
- O que o vocábulo **cultura** significa nesse contexto?
- Qual o possível lugar onde as personagens se encontraram para conversar?
- Como você chegou a essa resposta?
- Qual dos dois desejos é mais comumente percebido entre as pessoas?
- Por que você acha que isso ocorre?
- Seus desejos assemelham-se ao de Mafalda ou ao de Susanita? Comente.



- A professora, se possível, apresenta o texto em data show;
- É importante o registro de todas as respostas na lousa pela professora e nos cadernos pelos alunos.

Como fazer**Passos 2**

- Solicitação da leitura, oral, do 2º e 3º quadrinhos do texto;
- Realização, pela professora, de novos questionamentos.

Sugestões de questionamentos

- Qual a grande preocupação de Susanita?
- Que vocábulo representa a “ordem” imposta no país?
- Você percebeu Mafalda desapontada pelo que afirmou Susanita?
- Identifique traços da linguagem não verbal, nos quadrinhos lidos, que confirmem sua resposta.

Como fazer**Passos 3**

- Solicitação da leitura do último quadrinho;
- Levantamento de novos questionamentos.

Sugestões de questionamentos

- Você ficou surpreso com a reação de Mafalda?
- O que pode tê-la feito agir dessa forma?
- Como você julga o comportamento de Mafalda com Susanita?
- Mafalda de mostrou satisfeita com a atitude que teve com a amiga?
- Que elementos não verbais confirmam a sua resposta?
- Qual o conteúdo crítico presente nessa tirinha?

DEPOIS DA LEITURA

1- Produzindo textos e controlando a compreensão (6 aulas)



Figura 20 –

Fonte: <<http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com.br/2008/09/produo-de-texto.html>>

Como fazer?

- Formação de grupos com, no máximo, três alunos;
- Sugestão da elaboração de um texto, a partir de temáticas despertadas pela leitura do texto;
- Apresentação de vídeos que tratam as temáticas propostas;
- Promoção de debates sobre os temas abordados e tratados nos vídeos;
- Orientação, nos grupos, para produção dos textos, no gênero escolhido pelos alunos;
- Organização, após leitura e reescritura desses textos, da apresentação oral dos mesmos.



Figura 21 –

Fonte: <<http://www.desenvolvimentodesites.net/appl-e-magazine/%E2%86%AA-istopmotion-para-ipad-ganha-grande-atualizacao-agora-com-um-%E2%80%9Cteatro%E2%80%9D-para-visualizacao-de-videos/>>

Sugestões de vídeos

https://www.youtube.com/watch?v=flJa_xNpzCU

<https://www.youtube.com/watch?v=zQN4MhNip4s>

<https://www.youtube.com/watch?v=HWpITjSW1YU>



- Todas as sugestões podem ser substituídas, desde que as escolhas atendam ao objetivo pretendido: tornar a compreensão do texto lido legítima;
- Os grupos poderão produzir textos no gênero preferido;
- O professor pode sugerir temas como: educação e cultura, ordem social, consumismo, dentre outros.

ATIVIDADE 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LENDO E CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS COM O POEMA

Sequência didática: Lendo e construindo competências com o Poema

Texto: Verbo Ser (Carlos Drummond de Andrade)

Objetivos

Geral

- Compreender o texto, a partir do (re)conhecimento das principais características e objetivos do gênero.

Específicos

- Utilizar estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura;
- Realizar leitura silenciosa/individual e oral/partilhada;
- Identificar elementos próprios dos poemas, como as rimas, a musicalidade, os versos e estrofes e as figuras de linguagem;
- Solucionar questionamentos e atividades orais e escritos, individuais e coletivos.

Tempo necessário: (15 AULAS)

Etapas da sequência didática

ANTES DA LEITURA

1- Motivação/Sensibilização para a leitura (1 aula)



O que fazer?

- 1- Conversa sobre as experiências de leitura dos alunos;
- 2- Reconhecimento da sala de aula como espaço onde a leitura deve acontecer todos os dias e em todas as aulas;
- 3- Criação de espaço para depoimentos sobre leituras e livros já lidos.

Figura 22 –

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/_4sinyEDofFE/TUBIYJffhrI/AAAAAAAAAGA/j6WGWKwICFVg/s1600/ler_faz_crescer.jpg>



- Para a conversa inicial o professor precisa elaborar alguns questionamentos, conforme os objetivos pretendidos;
- Todas as respostas, aos questionamentos, devem ser registradas, no caderno, pelos alunos e, algumas, na lousa, pelo professor;
- Apresentamos sugestões de perguntas que podem nortear o trabalho do professor na condução dos itens 1 e 2, acima referidos.



Figura 23 –

Fonte: <http://www.legalcap.com.br/img/legalzim_2_1.png>

Sugestões de questionamentos

Item 1

- Você gosta de ler?
- Realiza essa atividade com que frequência?
- Considera essa prática importante para a vida das pessoas?
- Que tipo de leitor se considera?
- Qual a sua maior e melhor referência de leitor? Por quê?

Sugestões de questionamentos

Item 2

- Vocês realizam muitas leituras durante as aulas?
- Consideram que ler é tarefa de todas as disciplinas? Por quê?
- Quais as disciplinas que costumam realizar leituras?
- Como costumam serem feitas essas atividades?

2- Ativando conhecimentos prévios sobre o texto (3 aulas)



Figura 24 –

Fonte: <http://andreiasieczko.blogspot.com.br/2012_01_01_archive.html>

O que fazer?

- Apresentação do gênero, do título e do autor do texto, em data show, lousa ou oralmente;
- Conversa sobre o que fora apresentado.

Sugestões de questionamentos

- Vocês gostam de poemas?
- Sabem diferenciá-los dos textos em prosa? Como?
- Já ouviram falar do autor desse texto?
- Conhecem algum outro texto dele?
- Qual pode ser o conteúdo de um poema intitulado *Verbo ser*?
- O que levou vocês a pensarem assim?



Figura 25 –

Fonte: <<http://files.pesquisaspagas.net/2000/00209-e6a43e79d8/lupa.jpg>>

O que fazer?

- Orientação de pesquisa sobre o gênero poema, considerando suas principais características, e sobre o autor, observando a biografia e particularidades de escritor;
- Realização de leitura oral de outros poemas do autor;
- Organização de roda de discussão sobre os assuntos pesquisados.

Sugestões de sítios

- <http://www.mundoeducacao.com/literatura/o-que-poema.htm>
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Drummond_de_Andrade



- A pesquisa pode ser feita pela internet ou em livros. O importante é que seja realizada, durante a aula, numa parceria entre professor e aluno.

3- Construindo hipóteses, a partir do título do texto (4 aulas)



Figura 26 –

Fonte:
<<http://cdn1.mundodastribos.com/wp-admin/uploads/2010/11/compra-coletiva-livros.jpg>>

O que fazer?

- Levantamento de hipóteses sobre o texto.

Sugestões de questionamentos

- Do que vocês acham que esse poema vai falar?
- O que o levou a pensar assim?



- A professora pede que os alunos anotem as suas respostas, no caderno, e registra algumas dessas na lousa.

DURANTE A LEITURA

1- Lendo e realizando Inferências, Seleção e Verificação (4 aulas)



Figura 27 –

Fonte:
<http://joevancaitano.blogspot.com.br/2013_08_01_archive.html>

Como proceder?

Passos 1

- Entrega do poema impresso, aos alunos;
- Solicitação da realização da leitura silenciosa do texto;
- Recitação do poema para os alunos;
- Realizar perguntas sobre o texto.

Sugestões de questionamentos

- É possível identificar o gênero do eu lírico do texto?
- O que lhe permitiu esse reconhecimento?
- Qual a inquietação do eu lírico?
- Alguém já lhe fez uma indagação como essa?
- O que você respondeu?
- Como você responderia ao questionamento feito pelo eu lírico no 6º verso? Por quê?
- O que tanto pode caber no ser?



- É importante o registro das respostas na lousa, pela professora e no caderno, pelos alunos.

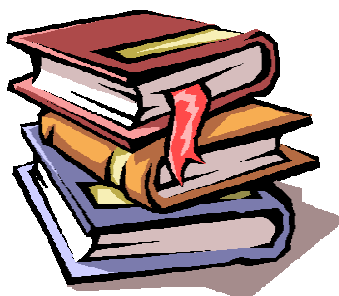


Figura 28 –

Fonte:
<<http://www.creasp.org.br/uploads/foto-noticia/2012/04/e1afd-foto-livros.gif>>

Como proceder?

Passos 2

- Solicitação de uma leitura, silenciosa do poema;
- Proposta de produção, verbal ou não verbal, de um autorretrato;
- Realização, pela professora de novos questionamentos.

Sugestões de questionamentos

- Identifique os versos em que o eu lírico toma uma decisão, diante do conflito que estava vivendo.
- Qual a decisão tomada?
- Que você achou dessa decisão?
- O que pode levar alguém a agir como o eu lírico do poema?



- Nesse momento é interessante colocar um fundo musical que favoreça a reflexão;
- Continuar o registro das respostas, conforme proposto, anteriormente.

DEPOIS DA LEITURA

1- Produzindo textos e controlando a compreensão (3 aulas)



Como proceder?

- Sugestão de elaboração, individual, de um poema;
- Realização de aula expositivo-dialogada sobre as principais características do poema;
- Orientação para a produção do texto, conforme temática proposta no poema lido;
- Promoção, após leitura e reescritura dos textos, de recital dos poemas produzidos.

Figura 29 –

Fonte: <<http://www.escolakids.com/ponto-de-interrogacao.htm>>

ANEXOS

LEGENDA

	1ª Parte do texto
	2ª Parte do texto
	3ª Parte do texto
	4ª Parte do texto
	5ª Parte do texto

ANEXO A - Crônica

O Melhor Amigo (Fernando Sabino)

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio resabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse

Para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

– Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

– Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

– Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já comendo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado:

A gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou

esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não

faço mais nada.

– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa

– Pronto, mamãe!

E exibia-lhe uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinqüenta, tenho certeza que ele dava murmurou, pensativo.

ANEXO B – Tirinha

Mafalda – Quino



ANEXO C – Poema
Verbo Ser – Carlos Drummond de Andrade

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

REFERÊNCIAS

ACADEMIAE. **Mafalda Para Pensar**. 2012. Disponível em: <<https://academiae.wordpress.com/2012/02/07/mafalda-para-pensar/>> Acesso em: 26 mar. 2015.

ANDRADE, C. D. de. **Carlos Drummond de Andrade: QUADRILHA** João amava Teresa que amava... Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Mzk0MDY/>> Acesso em: 27 de maio 2015.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Org.). **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997b.

DREIMALALLES. **Mafalda**. 2014. Disponível em: <<http://www.dreimalalles.info/news/50-jahre-mafalda>> Acesso em: 26 mar. 2015.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013a.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013b.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004. p. 13-22.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>> Acesso em: 09 nov. 2004.

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção 74)

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.*(Orgs.). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SABINO, Fernando. **A vitória da infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Competência leitora e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 2006, Salamanca. **Comunicação**, Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruipérez e Junta de Castilla y Leon, 2006. p. 157-166

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

UNIVERSIA BRASIL. **Poemas de Carlos Drummond de Andrade - Verbo Ser**. 2011. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/especial/2011/10/31/883898/20/20-poemas-carlos-drummond-andrade/poemas-carlos-drummond-andrade-verbo.html>> Acesso em: 26 mar. 2015.