AS COMPETÊNCIAS LEITORAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A PROVA BRASIL[27]

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e (UFCG)[28]
JOVEM, Manuella Soares (UFCG)[29]

RESUMO Este trabalho objetiva relatar experiências de intervenção didática, com textos literários, em pesquisa-ação, cujos resultados foram oriundos de três projetos PIBIC (2010-2011; 2011-2012 e 2012-2013) da UFCG, nos quais avaliamos as competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Escola Pública da cidade de Campina Grande-PB, com base na matriz de referência da Prova Brasil. Para isso, fundamentamo-nos em leitura e ensino com Kleiman (2004), Solé (1998), Zilbermann (2010); didatização em Albuquerque (2007) e Lerner (2002); leitura literária em Colomer (2007); competências em Perrenoud (2002); além de orientações nos documentos oficiais: PCN-LP (1997) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011). Nessas pesquisas, não só verificarmos se alunos do 9º ano do Ensino Fundamental dominavam as competências leitoras, mensuradas pela Prova Brasil, como também se eles desenvolveriam essas competências exigidas numa intervenção didática direcionada para a ampliação das que não dominavam. Assim, focamos a intervenção no desenvolvimento dessas competências a partir dos dados do pré-teste aplicado com base nos descritores abordados na matriz de referência desse exame nacional através de textos literários. Após a análise dos pós-testes dessas pesquisas, constatamos que a intervenção didática foi muito importante para que os alunos ampliassem as competências leitoras não demonstradas inicialmente, e que, o contato com textos da literatura infantojuvenil, abordados com base nos descritores trabalhados na referida prova, foi decisivo para a ampliação da competência leitora desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Didatização - Prova Brasil - Competência leitora.

1. Introdução

A leitura tem sido cada vez mais uma preocupação do ensino-aprendizagem de Língua portuguesa. São muitos os estudos que abordam a necessidade de se buscar estratégias de ensino e programas de leitura que proporcionem a formação de leitores competentes e autônomos, que saibam interpretar textos dos mais variados gêneros e saibam utilizá-los socialmente, selecionando os que mais se adéquam às mais variadas situações de comunicação e que atendam às suas necessidades.

O governo, com vistas à avaliação da competência leitora dos alunos brasileiros que deixam o Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio, criou o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que, dentre outros meios de avaliação da

[27] Pesquisa desenvolvida em três edições PIBIC 2010-2011/2011-2012/2012-2013/CNPq/UFCG, pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCG.

[28] Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB; e-mail: ms_paz@ig.com.br.

[29] Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB; bolsista PIBIC/CNPq/ UFCG; e-mail: manuellaufcg@hotmail.com.

qualidade da educação básica no país, compreende a Prova Brasil, destinada à verificação do nível de leitura de alunos do 5º e 9º anos. Ela representa um instrumento necessário para se mensurar a situação desses alunos em relação à leitura e possibilitar às escolas dados para a melhoria do ensino da leitura.

Objetivando compreender a Prova Brasil como avaliação do nível de leitura de nossos alunos do ensino fundamental e de analisar a competência exigida por esse exame, elaboramos projetos de pesquisa na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande-PB) cuja finalidade era trabalhar a Prova Brasil com alunos que se submeteriam a essa avaliação. Inicialmente, faríamos um pré-teste para verificarmos quais competências leitoras exigidas pela Prova Brasil eles demonstravam domínio ou não, para depois, através de uma intervenção didática, desenvolver as competências leitoras não adquiridas as quais eram avaliadas após a aplicação de um pós-teste. Apesar das limitações que a aplicação da Prova Brasil apresenta enquanto teste nacional de avaliação da educação, ela ainda se configura como um meio para verificação de como as crianças e os jovens estão lendo.

Esse quadro de avaliação de leitura, nos motivou a empreender uma pesquisa-ação em alguma escola de ensino fundamental, uma vez que esta se baseia na colaboração entre pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa (alunos e professores), e nos permitiria adentrar o contexto de sala de aula para buscarmos, juntos, a solução para os problemas dos alunos em relação à leitura, através de um trabalho planejado, com práticas de leitura de textos literários.

Para isso, partimos da seguinte questão norteadora: que competência leitora alunos do 9º ano do EF dominam após intervenção sistemática com a leitura de textos da literatura infanto-juvenil? E, como objetivos específicos, buscamos: identificar a competência leitora de alunos do 9° ano de escola do EF da Rede Pública de Campina Grande – PB com base nos descritores da Prova Brasil; comparar a competência leitora desses alunos do Ensino Fundamental antes e após a intervenção didático-pedagógica para identificar as competências adquiridas/desenvolvidas; e discutir os efeitos dessa intervenção didático-pedagógica para a formação do leitor competente como também para a formação docente.

Como embasamento teórico nos fundamentamos em leitura e ensino com Kleiman (2004), Solé (1998), Zilbermann (2010); didatização em Albuquerque (2007) e Lerner (2002); leitura literária em Colomer (2007); competências com Perrenoud (2002); além de orientações nos documentos oficiais: PCN-LP (1997) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A pesquisa-ação e a formação docente

Ao se estabelecer um vínculo entre a Universidade e a comunidade escolar da Educação Básica através de um projeto de pesquisa como o aqui especificado, novos conhecimentos surgem com o objetivo de apresentar soluções melhores para o ensino da leitura e consequentemente para a formação de leitores. Principalmente quando se tem como foco a avaliação de competências leitoras de alunos do Ensino Fundamental II, já que os índices de deficiência em leitura desses alunos têm sido comprovados em testes internacionais como o PISA. Isto confirma a importância do trabalho conjunto dos pesquisadores e dos professores das escolas para buscarem um ensino voltado para a superação dessas dificuldades.

A partir desse enfoque, a pesquisa-ação – utilizada em nosso projeto - teve um caráter pedagógico, possibilitando, ao adentrar em sala de aula, um aprofundamento da realidade dos alunos através de um convívio que gerou confiança recíproca e vivência de experiências que efetivamente colaboraram para o desenvolvimento e ampliação da competência leitora dos alunos. Confirmando o que diz Franco (2005, p. 487), sobre o que caracteriza uma pesquisa-ação:

> uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

Ao analisarmos a pesquisa-ação no espaço escolar, verificamos que ela estabelece uma relação importante e necessária para a formação docente, no caso o bolsista, como também por parte dos pesquisadores e dos professores da escola por gerar reflexões, discussões e uma visão mais ampla em torno da temática abordada na pesquisa, permitindo o diálogo institucional entre universidade e escola pública para a construção de novos saberes teóricos e experienciais.

A convivência em sala de aula possibilita um olhar mais atento e mais humano das dificuldades e da complexidade do ensino-aprendizagem da leitura, que envolve diferentes sujeitos que necessitam de diferentes abordagens para garantir-lhes a aprendizagem. Sobre a relação positiva entre a Universidade e a escola, Mello e Gonçalves (2012, p. 256) defendem o discurso da "valorização da educação em seu papel socializador, formador de sujeitos críticos, a partir de um embasamento político-pedagógico centrado nas práticas sociais dos educandos e na possibilidade de transformação de seu contexto social".

Além do caráter socializador dessa relação, observamos a importância da consciência científica que ela faz florescer, em ambas as partes, uma vez que os sujeitos envolvidos são despertados para a construção do conhecimento, possibilitando um conhecimento adequado acerca da realidade e dos instrumentos e caminhos necessários para a sua modificação, no caso a formação de leitores.

2.2. A leitura literária na escola e a mediação no ensino

Articular e estimular meios e agentes para a disseminação da leitura literária na escola surge como um desafio, uma vez que se constatou um fracasso em relação à leitura de uma forma geral, especialmente por parte das crianças no processo de alfabetização (COLOMER, 2005). A literatura ainda não é vista como parte do currículo da educação infantil de maneira ampla. Além disso, a criança, ao entrar na escola, se depara com a leitura e a escrita de maneira que delas se exige a capacidade de não fracassar, para a qual elas não estão preparadas.

É nesse contexto que surge a importância da presença de adultos para a mediação e intervenção entre as crianças e os livros. A leitura, que antes tinha início no ambiente familiar com a formação leitora das crianças pelas pessoas com quem conviviam, passa a ser de responsabilidade da escola, mais especificamente do professor. Ele surge como o favorecedor da imaginação das crianças para que busquem na experiência de vida delas um significado para o que leem e o ensino e a apropriação por parte das crianças de conhecimentos linguísticos essenciais, como o vocabulário da língua e como esta funciona.

Diante desse quadro, surgem ações governamentais que visam à volta da inclusão da literatura nos currículos escolares, assim como a distribuição gratuita de livros e a formação de professores leitores, uma vez que a leitura passa a ser, segundo Colomer (2005, p. 106) "uma aprendizagem social e afetiva. (...) o ponto nevrálgico em torno do qual se situa a intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores". É aí que se inicia o papel importante da mediação na construção dos significados, sendo fator decisivo na motivação para a leitura, que passa a ser encarada como leitura por prazer.

Ao defender a mediação, Colomer (2005, p. 117) também expõe, com a mesma defesa, o ensino da literatura a partir dos livros, isto é, possibilitar aos alunos a leitura de obras integrais. Para ela, "é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada".

A partir do debate em torno da mediação e de como ela deve acontecer, refletimos sobre o papel do professor nesse processo, uma vez que assume a função de iniciar os alunos no universo da leitura e fazer com que eles tenham ânimo para seguir esse caminho. Para Lerner (2002, p. 95), a condição necessária para o sucesso na aprendizagem da leitura é o professor assumir-se como leitor e a escola ser a promotora de um encontro entre os livros e os alunos.

3. Metodologia

As pesquisas desenvolvidas nos projetos PIBIC/CNPq/UFCG 2010-2011/2011-2012/2012-2013 caracterizaram-se metodologicamente como pesquisa-ação, uma vez que pesquisadores adentraram o espaço de sala de aula para trabalhar conjuntamente com professores e alunos em busca de soluções para os problemas relacionados à leitura. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação tem um caráter pedagógico, proporcionando aos sujeitos emancipação e participação ativa no processo de pesquisa.

Nossos espaços para a pesquisa se deram em Campina Grande – PB (E.E.E.F.M. Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro e E.E.E.F.M. Prof. Raul Córdula), onde trabalhamos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 120 no primeiro projeto, 75 no segundo, e 50 no terceiro. Os encontros aconteciam durante os horários das aulas de Língua portuguesa das escolas, sendo 2 (duas) aulas em cada turma, somando 30 horas-aula em cada uma delas.

O processo estava dividido em três etapas: pré-teste (ou etapa de diagnóstico), intervenção didático-pedagógica e pós-teste (etapa de verificação das competências leitoras dos alunos). A primeira etapa foi composta de um teste com questões retiradas da Matriz de Referência para a Prova Brasil (BRASIL, 2008), com o objetivo de observarmos quais competências leitoras os alunos demonstravam e quais necessitavam ser desenvolvidas por eles. Na segunda etapa - a intervenção, aconteceram as aulas, com foco na leitura de gêneros literários, sobretudo crônica, poesia e conto, com vistas ao desenvolvimento de competências leitoras que não foram demonstradas na fase de diagnóstico.[30] A terceira e última etapa buscou a verificação dessas competências, constatando quais os alunos adquiriram e quais não foram demonstradas por eles.

4. Relatando a intervenção didática

[30] Os autores dos textos utilizados estão expostos na seção de Relato das experiências com os projetos.

4.1. Intervenção no Projeto PIBIC 2010-2011 C*ompetência leitora de alunos do ensino fundamental em textos da literatura infantojuvenil*

Para o processo de intervenção proposto para o desenvolvimento das competências leitoras não demonstradas pelos alunos participantes do primeiro projeto de pesquisa, escolhemos o gênero crônica para esse fim, abordando desde aspectos composicionais do gênero até aspectos linguísticos e literários com base nos descritores da Prova Brasil.

Uma das crônicas selecionadas foi *Defenestração*, de Luis Fernando Veríssimo, a partir da qual abordamos aspectos relacionados à explicação das ideias, comentários e pontos de vista defendidos pelo autor sobre o que significa *defenestração*, os sentidos diferentes atribuídos a essa palavra, aspectos referentes aos traços de humor e ironia, assim como o trabalho com as palavras do texto que os alunos desconheciam, com o objetivo de trabalhar com os alunos os descritores *3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* e *16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados* Para isso, utilizamos dicionários da biblioteca da escola. Vejamos dois exemplos de questões trabalhadas:

1- Na crônica "Defenestração", de Luis Fernando Veríssimo, há a defesa do ponto de vista de que certas palavras têm o significado errado. Assinale a alternativa que melhor explica a tese do autor:
A.O significado das palavras tem relação com a pronúncia.
B. A relação entre o significado e a escrita das palavras deveria ser lógica.
C. Há uma inadequação semântica entre palavras de escrita parecida.
D. A semelhança de algumas palavras na escrita implicaria na relação aproximada dos seus significados.

2 - Procure no dicionário e transcreva o significado das palavras em destaque nos itens abaixo. Em seguida, apresente a palavra adequada ao sentido proposto para cada exemplo ou a palavra que o autor utilizou para fazer a relação.

A. ***Falácia Amazônica***
B. ***Hermeneuta*** *deveria ser o membro de uma seita de andarilhos.*
C. ***Traquinagem*** *devia ser uma peça mecânica.*
D. ***Plúmbeo*** *deveria ser o barulho que um corpo faz ao cair na água.*

Uma vez que foram impelidos a trabalharem aspectos voltados aos sentidos das palavras, os alunos demonstraram interesse pela atividade, embora apresentassem dificuldades em relação ao sentido contextual que elas refletem. Alguns alunos demonstraram dificuldade para lidar com os diversos sentidos de uma mesma palavra. O que havíamos percebido em relação ao pré-teste em torno da competência mensurada pelo *descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, que trouxe resultados insatisfatórios, que se confirmou no início do processo de intervenção: os alunos não demonstravam domínio do conteúdo semântico. Porém, durante as aulas, eles foram apresentando progressos importantes, uma vez que focamos nesse descritor e, como suporte, utilizamos o dicionário para pesquisas.

Da mesma forma, trabalhamos a crônica *Palavreado*, também de Luís Fernando Veríssimo, objetivando fazer com que os alunos crescessem em relação aos sentidos das palavras ou das expressões. As questões foram elaboradas a partir dos mesmos princípio utilizados na crônica anterior: observação dos significados das palavras e relações entre ela entre o título e o contexto que envolvia história, atentando-se mais para a produção

escrita. Nessas questões, os alunos conseguiram responder adequadamente e atingir os objetivos esperados. Vejamos um exemplo de questão acerca da crônica em estudo:

1 - Quanto ao uso das palavras Safena, Escarcéu, Lascívia, Cisterna e Vanglória, pode-se afirmar que:

A. Por se referirem a nomes próprios, essas palavras não apresentam inadequações semânticas.

B. Segundo a GT, nomes próprios não podem ser banalizados como nomes de objetos em geral.

C. Como se trata de uma crônica, os nomes próprios podem ser fantasiosos. (x)

D. Por serem substantivos comuns, essas palavras não podem ser nomes próprios.

2 - Após ir ao dicionário para verificar o sentido da palavra "Palavreado", estabeleça a relação semântica entre o título e o texto.

Analisando as respostas dos alunos a essa última questão, verificamos que a maioria deles atentou somente para o sentido denotativo da palavra *Palavreado*, sem estabelecer a relação deste com o título da crônica. Alguns conseguiram demonstrar tal competência, observando que o uso de palavras com significados diferentes e desconhecidos, por parte dos alunos, fazia menção ao que o título transmitia.

Após a intervenção, aplicamos um pós-teste, elaborado por nós com base, principalmente, nos descritores trabalhados, o que nos apresentou dados satisfatórios relacionados, sobretudo, aos efeitos da intervenção, visto que avanços por parte dos alunos foram percebidos, como os mostrados pelos descritores *3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* (Pré-teste – 18,18%; Pós-teste: 45,0%) e *17 - Identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações* (Pré-teste: 40,54%; Pós-teste: 72,72%).

Em relação ao descritor 17, analisamos as respostas de resultados insatisfatórios no pré-teste e observamos que os alunos envolvidos demonstraram dificuldades em várias tarefas requeridas por alguns descritores. Na questão era pedido aos alunos, mais especificamente, que identificassem na charge *Romeu e Dalila*, de Angeli, o sentido do uso do ponto de exclamação no terceiro quadrinho, que correspondia a "desinteresse" no contexto da tirinha. Porém, muitos dos alunos – 85,6% - responderam que o sentido dessa pontuação correspondia à "surpresa", o que nos fez inferir que eles não atentaram para o contexto situacional do uso da exclamação, mas apenas para a concepção gramatical comumente dada ao seu uso, com a função de surpresa e emoção.

Uma vez que também foi trabalhada a competência do descritor *17 - Identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações* no pós-teste, constatamos o crescimento citado anteriormente, demonstrando que essa competência foi adquirida e verificada após o processo de intervenção.

4.2. Intervenção no Projeto PIBIC 2011-2012 - *A leitura de textos da literatura infantojuvenil: competências e habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental II*

Para o processo de intervenção nesta edição do projeto de pesquisa, decidimos trabalhar com outros gêneros literários além da crônica: a poesia e o conto - com o objetivo de desenvolver de forma mais ampla as competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2.1. Gênero poesia

Para o trabalho inicial com o gênero poesia, escolhemos a temática *Amor* para desenvolvermos as atividades. E como o livro didático (LD) adotado pela escola – *Trabalhando com a linguagem* (2009, 9º ano), de Gilvan Ferreira et. al trazia uma unidade dedicada ao estudo desse gênero a partir dessa temática, decidimos trabalhá-lo ampliando o assunto para as diferentes formas relacionadas ao amor. O texto-base foi *Marília de Dirceu – Lira II*, de Tomás Antônio Gonzaga, primordial para o trabalho com a linguagem literária, já que trazia uma grande abordava a significação das palavras de acordo com o contexto, competência exigida pelo descritor 3, não demonstrada pelos alunos na fase anterior (pré-teste).

Em um primeiro momento, motivamos os alunos, a partir da temática, e abrimos espaço para falassem sobre a compreensão em relação às diferentes formas de amor existentes, o que possibilitou a exposição de diversos pontos de vista e a troca de experiências. Após esse momento, apresentamos o poema *Marília de Dirceu – Lira II*, que gerou nos alunos certa resistência ao alegarem dificuldades em entendê-lo. Problema resolvido ao abordamos acerca do contexto histórico do mesmo, a temática e a utilização do dicionário para a identificação dos significados das palavras e a adequação delas ao poema, levando em consideração a linguagem figurada que o texto literário abriga. Para um aprofundamento da temática e do gênero, procedemos, logo em seguida, à leitura de um poema de Alice Ruiz, iniciado por "de que seda é tua pele?", do famoso poema de Luís de Camões que se inicia *Amor é fogo que arde sem se ver*, estabelecendo relações entre ambos, sem nos determos à estrutura formal, mas apenas na linguagem. Depois disso, foi feita uma produção escrita acerca do poema *Marília de Dirceu – Lira II*. Qual o descritor?

Além desses poemas, trabalhamos com a música *Monte Castelo*, de Renato Russo, e com um texto informativo sobre *Bullying*, retirado de um site da internet,com o objetivo de identificar a concepção de amor presente em cada um deles, desde o amor fraternal, o de um homem por uma mulher até o amor de forma universal para que os alunos pudessem refletir acerca do amor e do respeito ao próximo. Como também para um trabalho eficaz de comparação entre os gêneros textuais que trouxessem a mesma temática. Após as leituras, os alunos fizeram a seguinte interpretação cujas respostas foram discutimos oralmente e que buscavam trabalhar os descritores.

1 – Segundo o autor da música Monte Castelo, o que implica a condição do ser humano?
A – amar (x)
B – sentir dor
C – dizer mentira
D – querer ser como os anjos

2 – Ao afirmar que está acordado e que todos dormem, o eu-lírico da música Monte Castelo quer dizer que:
A – Isso é um fato: ele está com insônia.
B – O sentimento de amor deixa o ser humano com mais sono.
C – Só o amor deixa os homens acordados.
D – Só quem ama está desperto e, por isso, conhece a verdade do amor. (x)

4.2.2. Gênero crônica

A aula introdutória sobre o gênero crônica teve como ponto de partida a crônica *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo. Após uma leitura em voz alta, discutimos alguns pontos importantes que chamaram a atenção dos alunos, como o humor e a temática. A partir dessa discussão, levamos os alunos a perceberem algumas características do gênero crônica, como por exemplo, abordar fatos do cotidiano que ganha um aspecto diferenciado de acordo com o ponto de vista do autor, resultando em um texto leve e, muitas vezes, humorístico, como no caso da crônica lida.

Após a leitura e discussão, procedemos à leitura silenciosa da crônica *Defenestração*, também da autoria de Luís Fernando Veríssimo. Mesmo com a presença de um vocabulário que acompanhava o texto, alguns alunos demostraramdificuldades na leitura e na compreensão do fato narrado devido à presença da palavra "defenestração". Em seguida, iniciamos a leitura, em voz alta, contando com a participação deles. Diante das dificuldades apresentadas, aprofundamos as discussões sobre os possíveis significados das palavras e relação de sentidos no contexto.

Ao iniciarmos a etapa de discussão da crônica *Defenestração*, verificamos que os alunos demonstraram interesse em relação à temática e ao humor que ela apresenta. Com isso, escrevemos no quadro as principais características desse gênero para que eles conseguissem perceber na crônica que acabavam de ler, como a leveza do autor ao tratar de um fato que pode fazer parte do cotidiano de muitas pessoas, além de, às vezes, trazer humor, uma linguagem mais informal e apontar para uma reflexão acerca do acontecimento narrado.

Para uma melhor compreensão desses traços da crônica, apresentamo-lhes uma notícia de um caso real de defenestração para que os alunos pudessem perceber que a crônica surge de algo que faz parte da vida das pessoas e que ganha um tom pessoal a partir da ótica do autor. A partir disso, os alunos procederam à comparação entre os dois gêneros, observando as semelhanças e diferenças entre ambos. Após esse processo, demos início à atividade de interpretação da crônica *Defenestração*, momento em que os alunos puderam inferir sobre os sentidos para a palavra em diferentes trechos, com o objetivo de trabalhar a competência mensurada pelo descritor 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, além de uma questão objetiva semelhante às da Prova Brasil, formulada segundo esse descritor, e outra questão segundo o descritor 11- *Estabelecer relação entre causa/consequência entre partes e elementos do texto*.

Em relação ao trabalho com o descritor 11, mais especificamente, constatamos progresso por parte dos alunos, uma vez que, na etapa inicial, demonstraram 48,57% de acertos, enquanto no pós-teste demonstraram um resultado satisfatório de 73,68%, demonstrando, dessa forma, os efeitos positivos das aulas de leitura em torno das principais dificuldades dos alunos, buscando saná-las.

Logo após o trabalho descrito anteriormente, os alunos demonstraram uma maior apropriação das características do gênero crônica ao contrário do que demonstraram no primeiro dia de aula. Após essa atividade, realizamos outra que se apresentou como de grande importância: a leitura de vários livros de crônicas dos mais variados autores para que os alunos, em grupo, escolhessem as que gostariam de ler e discutir com os colegas.

Outra atividade considerada muito importante e que demonstrou resultados satisfatórios foi a utilização de livros para leitura em sala de aula. Os livros selecionados para esse trabalho foram: *Comédias para se ler na escola*, de Luís Fernando Veríssimo; *Elenco de cronistas modernos*, de Carlos Drummond de Andrade; *De notícias e não notícias faz-se a crônica*, de Carlos Drummond de Andrade; *Para gostar de ler – vol. 2 – Crônicas*, de Rubem Braga; *Porta de colégio e outras crônicas*, de Afonso Romano de Sant'anna; *Nossas palavras*, de Carlos Drummond de Andrade; e *A arte de reviver*, de Manoel Carlos.

4.2.3. Gênero conto

Após o trabalho com o gênero crônica, a intervenção didática seguiu com o gênero conto que foi trabalhado a partir de uma sequência didática como os demais, que privilegiava desde aspectos composicionais até linguístico-discursivos. A escolha do gênero se deu a partir de alguns dos descritores, dos quais as competências representaram dificuldades para os alunos, dentre eles o descritor 10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa – e o descritor 11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto -, que possibilitaram um trabalho mais direcionado por ser o conto enquadrado como narrativo.

Observamos os aspectos estruturais em consonância com questões subjetivas acerca das características do gênero e questões objetivas a partir dos descritores da Prova Brasil. O primeiro conto escolhido foi *Um apólogo*, de Machado de Assis e, em seguida, *A cabra e Francisco* e *A viúva do viúvo*, ambos de Carlos Drummond de Andrade. Por fim, escolhemos o conto *O assalto*, de Mia Couto. Após a leitura desses contos, fizemos importantes discussões sobre os elementos intrínsecos ao gênero e quais poderiam ser observados nos contos lidos.

Da mesma forma como abordamos o gênero crônica, procedemos com o gênero conto em relação à leitura de livros diversos em sala de aula. Levamos para a turma livros de contos dos mais variados autores – Lygia Fagundes Telles, Carlos Drummond de Andrade, Moacyr Scliar, Machado de Assis, dentre outros – e os distribuímos em grupos, os quais escolheram os contos a serem lidos por todos e responderam a questões previamente elaboradas, dentre outros aspectos estruturais e linguísticos.

4.3. Intervenção no Projeto PIBIC 2012-2013 *Competência leitora de alunos do ensino fundamental II: reconhecimento de aspectos argumentativos em textos literários*

A temática desse projeto surgiu a partir dos dados das pesquisas anteriores em que os alunos demonstraram continuar com dificuldades na compreensão de textos literários. Assim, a intervenção didático-pedagógica seguiu uma sequência didática elaborada para o estudo do gênero crônica objetivando o desenvolvimento de competências leitoras relativas aos aspectos argumentativos em textos literários com base nos descritores da Prova Brasil. Desse modo, o estudo se baseou na análise da sua função social e dos elementos pertinentes às condições de produção, além da análise da reflexão que a crônica permite, já descrito nos projetos anteriores, auxiliando na formação de leitores desse gênero, e, principalmente, atentando para recursos argumentativos trazidos por ele.

Todas as aulas tiveram como foco o contato dos alunos com as crônicas selecionadas anteriormente pela bolsista e pela orientadora do projeto, com flexibilidade para adequações de acordo com as expectativas deles em sala de aula. O interesse também estava voltado para a fruição em leitura, uma vez que havia a necessidade de desenvolver nos alunos o gosto pelo ato de ler. E como mediadores, tínhamos a responsabilidade de levar para eles textos instigantes, que lhes despertassem para a leitura como hábito, e, com isso, pudessem visitar a biblioteca da escola com mais frequência.

Inicialmente, pesquisamos crônicas que apresentassem um viés argumentativo, de modo que os alunos enxergassem melhor a construção da argumentação, apesar de

muitas vezes esta não aparecer de forma explícita, como em outros gêneros. A argumentação na crônica se apresenta no ponto de vista do autor em relação ao que aborda sobre os fatos do cotidiano e ao mundo que o rodeia.

Ampliamos o número de textos serem trabalhadas, o que resultou na produção de uma antologia contendo 6 crônicas de cronistas brasileiros diversos: *A bola* e *O lixo*, de Luis Fernando Veríssimo; *Eu sei mas, não devia*, de Mariana Colasanti; *O melhor amigo*, de Fernando Sabino; *Uma esperança*, de Clarice Lispector, e, por fim, uma crônica jornalística, *Olhar estrangeiro*[31]. Além dessas, outras eram lidas pela bolsista no início das aulas como leitura compartilhada. Após as leituras, eram feitas algumas colocações por parte dos alunos acerca do que ouviram, suscitando, na maioria das vezes, discussões em torno de elementos como o tema, as personagens, o enredo etc.

Todas as aulas foram planejadas em torno do estudo de uma crônica, que abordava desde a leitura até a caracterização dos elementos organizacionais do texto, possibilitando ao aluno desde a leitura como fruição às características do gênero como: linguagem; personagens que, na maioria das vezes, não são nomeadas; tamanho - texto geralmente curto, que pode contar uma história – narrativa, ou apenas apresentar comentários sobre fatos do cotidiano.

Antes de serem iniciadas as leituras, a bolsista fazia-lhes questões inferenciais em torno dos títulos das crônicas, levando-os a refletir sobre a temática das crônicas que seriam lidas, fazendo com eles levantassem hipóteses para, após a leitura, confirmarem ou não. Logo depois, procedia-se à leitura e às discussões. Como o foco estava voltado para os aspectos argumentativos dos textos, foi importante o levantamento de questões como identificar a opinião do autor em relação ao tema tratado. Alguns alunos sentiam dificuldades quando impelidos a buscar, nas entrelinhas do texto, o que estava implícito enquanto ponto de vista. Além disso, a dificuldade também se voltava para a percepção de aspectos relacionados à argumentação nas crônicas lidas. Cite algum descritor relacionado a esses aspectos,

Diante disso, para cada crônica foram formuladas questões que incitavam os alunos a reconhecerem a argumentação presente nas mesmas. Ademais, era importante que os alunos também expusessem seus pontos de vista acerca do assunto em questão.

Para o trabalho com a crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras da discussão em torno dela:

Sobre a crônica O melhor amigo, de Fernando Sabino

1 – Qual a temática presente na crônica?
2 – Você acha que essa temática está presente no cotidiano das pessoas? Justifique sua resposta.
3 – O que você acha que Fernando Sabino quis mostrar através dessa história? Qual o ponto de vista dele sobre o assunto tratado?
4 – O menino apresenta vários argumentos para tentar convencer a mãe para ele ficar com o cachorro. Transcreva dois desses argumentos.
5 – Em sua opinião, porque o autor escolheu esse título para a crônica?
6 – Em sua opinião, o final da crônica correspondeu às suas expectativas? Se não, tente criar outro final para ela.

Essa crônica, em especial, representou um exemplo de um texto que agradou aos alunos, dado que puderam identificar com mais clareza aspectos ligados à

[31] Disponível em: http://jornalistacronica.blogspot.com.br/2010/02/olhar-estrangeiro.html.

argumentação. A personagem principal – um menino – tenta convencer a sua mãe para ficar com um cachorro que encontrara na rua. Em meio às respostas negativas dela, o menino lança argumentos que estavam voltados para o seu desejo de criar o animal.

Com a finalidade de compararmos a crônica literária com a crônica jornalística, procedemos à discussão em torno dos aspectos que caracterizam cada uma delas. Inicialmente, os alunos demonstraram não possuir conhecimento algum sobre as diferenças e semelhanças, o que foi atenuado com a exposição das caracterizações dos elementos pertencentes a ambas, como a linguagem, os personagens, o ponto de vista dos autores etc. Tomando como base as crônicas literárias lidas anteriormente, foi feita a leitura da crônica jornalística *Olhar estrangeiro*, acompanhada de algumas questões de compreensão.

Sobre a crônica Olhar estrangeiro

1 – Em relação ao Brasil e à cidade de São Paulo, a autora da crônica ***Olhar estrangeiro****, apresenta argumentos favoráveis ao se colocar como estrangeira. O que pode explica isso?*
2 – A autora da crônica apresenta argumentos em relação ao Brasil e a São Paulo, tanto na posição de brasileira quanto de estrangeira. Liste alguns argumentos de acordo com os dois papéis assumidos por ela.
3 – A partir do que estudamos, cite alguns elementos que aproximam a crônica literária da crônica jornalística.

O trabalho acerca do gênero crônica pautou-se na leitura e na discussão dos textos selecionados segundo os critérios voltados para a argumentação, o que dificultou a procura, dado que, na maioria das vezes, os elementos e os aspectos argumentativos da crônica não se apresentam de forma explícita, exigindo um esforço maior de alunos do 9º ano. Levando em consideração a tarefa complexa de inferir, acreditamos que as aulas da intervenção, voltadas para a leitura de crônicas, auxiliou os alunos a buscarem o que estava implícito, nas entrelinhas dos textos para a construção da compreensão.

Encerrado o processo de intervenção didático-pedagógica, procedemos à aplicação de um pós-teste, que teve como objetivo a verificação da aquisição ou não de competências leitoras que os alunos não demonstraram no pré-teste. Para isso, utilizamos a matriz de referência e da prova modelo para a Prova Brasil[32], que contém textos literários diversos com base nos mesmos descritores e competências exigidos na etapa inicial. O pós-teste nos revelou um crescimento dos alunos em relação aos aspectos argumentativos dos textos literários. O descritor *D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema* 42,85% - 67,39% é um exemplo de como os alunos se desenvolveram através das leituras feitas em sala de aula, com foco na ampliação das competências voltadas para a argumentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências relatadas, algumas reflexões devem ser consideradas, tendo em vista a importância de uma pesquisa empreendida no entorno da sala de aula, buscando o desenvolvimento de competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, a pesquisa-ação como fonte de dados que nos

[32] Disponível em: http://www.inep.gov.br/.

permitiu adentrar o espaço escolar para, conjuntamente com alunos e professores, buscarmos soluções para ampliarmos as competências leitoras desses alunos.

Unido a essa questão, constatamos a importância de se ter a Prova Brasil como base para o processo interventivo, proporcionando aos alunos um estudo mais aprofundado de um instrumento que os avaliaria, permitindo-lhes a ampliação das competências que deveriam ser mensuradas no teste. Além disso, possibilitou um maior contato com textos dos mais variados gêneros literários em seus suportes de veiculação, como o livro, os quais foram levados para a sala de aula para uma maior apreciação.

Em relação aos descritores estudados, constatamos resultados satisfatórios que nos permitem considerar as pesquisas realizadas como meios de grande auxílio para que novas competências leitoras fossem desenvolvidas, como os exemplos dos descritores 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* (Pré-teste: 17,14% - Pós-teste: 100%), no segundo projeto, e *21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema* (Pré-teste: 42,85% - Pós-teste: 67,39%), no terceiro projeto, apresentando um aumento considerável que demonstrou o progresso dos alunos.

Por fim, consideramos a importância de toda intervenção didática planejada que nos possibilitou constatar que ao trabalharmos nos pautando nas necessidades dos alunos, vemos resultados satisfatórios. Quanto à leitura, a evidente constatação de que ela envolve desde elementos cognitivos aos aspectos linguísticos, discursivos e sociais na construção da compreensão e que cabe à escola repensar a sua atuação para formação de leitores competentes.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. S. P. A didatização do conceito de leitor competente dos PCN-LP no programa Parâmetros em Ação: mobilizando saberes teóricos e experienciais. **Horizontes de Linguística Aplicada** (UnB), v. 6, p. 10-128, 2007.

AZEVEDO, Aluísio [et.al.]. **Para gostar de ler: contos**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1998. 79p.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 8ª série. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**: Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SAEB, Inep, 2008. 127 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acessado em 20/05/2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

KATO, Mary A. **O aprendizado da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática: 1998

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désireé (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PAZ, Dioni Maria dos Santos. **A dimensão social e receptiva do processo de leitura: uma concepção interacionista**. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_00/Dioni-L&C4.htm. Acessado em: 01/12/2011.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Crônicas para se ler na escola**. São Paulo: Objetiva, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 3. Ed. São Paulo/ SP: Global, 1983.