

**UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROFLETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANDERSON JOSÉ MALHEIROS

**LEITURA: UMA PRÁTICA ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Salvador
2016

ANDERSON JOSÉ MALHEIROS

**LEITURA: UMA PRÁTICA ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Memorial dissertativo apresentado ao PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras realizado na Universidade Federal da Bahia como avaliação final para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientação: Professor Dr. Júlio Neves Pereira

Salvador
2016

Ler é sonhar pela mão de outrem. Ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz. A superficialidade na erudição é o melhor modo de ler bem e ser profundo.

Fernando Pessoa

Dedico este memorial a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a sua existência. Em especial ao meu orientador pelas horas de paciência e a Mirian Oliveira Machado que juntamente comigo sofreu e se alegrou.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por todas as oportunidades proporcionadas.

Agradeço a todos que passaram por minha vida nesses dois anos e que, mesmo sem saberem, me ensinaram mais do que podem expressar com palavras.

Aos alunos do Colégio Estadual Vale dos Lagos com os quais aprendi que nada é impossível quando de fato queremos.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação Profletras, Mestrado Profissional em Letras que com competência e seriedade trouxeram conhecimentos indispensáveis para esta dissertação.

Enfim, um “MUITO OBRIGADO!” a todos vocês.

RESUMO

O presente memorial traz as atividades pessoais e científicas que permearam a minha trajetória de vida e como sujeito na academia, as quais foram fundamentais para uma trajetória profissional como professor na Rede Estadual de Ensino. Defende a ideia de que a leitura é fundamental para o desenvolvimento do sujeito e também uma forma de levá-lo a uma viagem de transformação pessoal única. Aponta para uma perspectiva de trabalhá-la a partir dos gêneros textuais, como instrumentos mediadores do processo ensino-aprendizagem da língua, bem como das marcas discursivas que a constituem, tornando-se fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz. Assim sendo, foi desenvolvido um trabalho por meio de uma metodologia de Sequência Didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tudo isso, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre a prática de leitura existente, o que se pretende como desejável no contexto escolar da atualidade frente a todo o aparato tecnológico, que acaba por levar o aluno a deixar de lado o livro. Parte do princípio de o professor precisa se reconhecer como sujeito na mediação do conhecimento o que só é possível mediante uma pesquisa com a intenção de estimular o aluno a realizar leituras diversas, tornando-se assim sujeito na construção da autonomia crítica por meio dos letramentos e produção de textos. Para tanto, foram mobilizados conceitos como etnografia, concepções de língua e texto, a leitura enquanto prática pedagógica essencial, a leitura enquanto fruição do texto, letramento, produção de textos e a escola, liberdade e autonomia. Realizou-se como instrumentos de pesquisas: rodas de conversa, questionários semiestruturados e avaliação diagnóstica. Tais instrumentos contribuíram para construção de uma proposta didática a partir dos gêneros fábula e crônica, e com a qual se procurou trabalhar atividades de leitura e produção de novos textos, visando aperfeiçoar nos alunos do Ensino Fundamental a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relações e construção de sentidos, bem como a fluência e a expressividade na leitura por esses alunos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Leitura. Compreensão. Interpretação. Gênero Textual, Sequência Didática.

ABSTRACT

The present memorial brings the personal and scientific activities that permeated my life trajectory and as a subject in the academy, which were fundamental for a professional trajectory as a teacher in the State Teaching Network. It supports the idea that reading is fundamental to the development of the subject and also a way of leading him to a journey of unique personal transformation. It points to a perspective of working it from the textual genres, as instruments mediating the teaching-learning process of the language, as well as the discursive marks that constitute it, becoming fundamental for the development of an effective pedagogical practice. Therefore, a work was developed through a methodology of Didactic Sequence, as proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). All this, with the aim of making a reflection on the existing reading practice, what is intended as desirable in the current school context in front of the whole technological apparatus, which eventually leads the student to leave the book aside. It is based on the principle that the teacher needs to recognize himself as a subject in the mediation of knowledge, which is only possible through a research with the intention of stimulating the student to perform different readings, thus becoming subject in the construction of critical autonomy through the literatures and Production of texts. For that, concepts such as ethnography, conceptions of language and text, reading as an essential pedagogical practice, reading as a fruition of the text, literacy, text production and school, freedom and autonomy were mobilized. The research instruments were: conversation wheels, semi-structured questionnaires and diagnostic evaluation. These instruments contributed to the construction of a didactic proposal from the fable and chronic genres, and with which it was tried to work activities of reading and production of new texts, aiming at improving in the students of Elementary School the reading comprehension and the possibilities of establishing relations And construction of meanings, as well as the fluency and expressiveness in reading by these students.

Keywords: Portuguese Language. Reading. Understanding. Interpretation. Textual Genre, Didactic Sequence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Descritor - localizar informações explícitas em um texto	57
Tabela 02: Descritor - inferir o sentido de uma palavra ou expressão	59
Tabela 03: Descritor - identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	60
Tabela 04: Descritor - Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto	61
Tabela 05: Descritor - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	62
Tabela 06: Descritor - identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	62
Tabela 07: Descritor - estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios.	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL	13
2.1 MINHAS RECORDAÇÕES	13
2.2 O PESQUISADOR: SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	14
3 A IMPORTÂNCIA DO PROFLETRAS NA MINHA VIDA PROFISSIONAL	18
3.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	19
3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO – NOVAS DESCOBERTAS	20
3.3 A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA ESSENCIAL	25
3.4 A LEITURA ENQUANTO FRUIÇÃO DO TEXTO	29
3.5 LETRAMENTO: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E A ESCOLA	31
3.6 LIBERDADE E AUTONOMIA	33
3.7 PLANO DE AÇÃO PARA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	34
4 INCERTEZAS, EQUÍVOCOS E NOVOS CAMINHOS	36
4.1 DIÁRIO DE CAMPO E SUAS POSSIBILIDADES	37
4.2 RODA DE CONVERSA	39
4.3 AS INFORMAÇÕES COLETADAS NA RODA DE CONVERSA	41
4.4 O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	43
4.5 O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS	47
5. TOMADA DE CONHECIMENTO DA REALIDADE LEITORA DOS ALUNOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	52
5.1 O DIAGNÓSTICO E SEU PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	52
5.1.1 Objetivos do diagnóstico	53
5.1.2 Síntese e reflexão sobre os dados de aplicação da avaliação diagnóstica	54
5.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA	73
5.3 A PROPOSTA - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	74
5.4 AS MINHAS PERCEPÇÕES ACERCA DO TRABALHO COM AS	

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	90
5.5 FECHAMENTO DAS ATIVIDADES	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	104
ANEXO A: CALENDÁRIO ESCOLAR LETIVO 2016 DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA	105
ANEXO B: GRÁFICOS E TABELAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO ALUNOS E AOS PAIS	106
ANEXO C: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	124
APÊNDICES	128
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 7º ANO FUNDAMENTAL II	129
APÊNDICE B: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA AOS PAIS DOS ALUNOS DO 7º ANO FUNDAMENTAL II	135

1 INTRODUÇÃO

Uma caminhada somente tem sentido quando ao final olhamos para trás e percebemos os frutos gestados em cada estação, ou seja, de cada canto por onde percorremos. Ademais, ao longo do caminho cruzamos com sujeitos ensinantes e aprendentes e de todos estes encontros foram surgindo novas fronteiras e indicações de caminhos outros a serem percorridos. O prazer de toda caminhada consiste no resultado de tudo que foi plantado e colhido durante o percurso, e ainda, a capacidade de refletir, repensar, mudar, inovar e ser capaz de construir, bem como interferir na construção do outro.

O memorial que se segue traz à baila o percurso feito durante a minha trajetória de vida e profissional e também outros possíveis percursos. Consiste de um memorial de formação, decorrente de pesquisas e de descobertas realizadas antes e durante o curso de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal da Bahia. Curso ofertado para professores de escolas públicas em várias cidades do Brasil, cuja proposta é a de que se crie um projeto de intervenção voltado às aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da educação pública. O memorial tem como finalidade fazer uma reflexão sobre a prática de leitura existente e o que se pretende como desejável no contexto escolar da atualidade, frente a todo o aparato tecnológico existente, que acaba por levar o aluno a deixar de lado o livro.

Pretende-se ainda com este memorial a socialização de resultados dos estudos empíricos desenvolvidos pelos mestrandos e professores pesquisadores que participaram do curso de Mestrado Profissional em Letras.

Isto posto, e por fazer parte desta turma de mestrado, me encontrei frente ao dilema da desconstrução e construção de pensamentos já sedimentados, uma vez que até então acreditava que estava no caminho certo e via a minha prática como algo inovador, algo já construído.

Todavia, no percurso fui percebendo que algo não estava tão estruturado e que precisava reformular minha forma de pensar, ou seja, desconstruir para construir uma nova forma de trabalhar com um olhar voltado mais para compreender as escolhas do outro e em meio a essas escolhas ser capaz de configurá-las de modo que o sujeito aprendente consiga ver sentido e através desse sentido se encontre e

seja capaz de se desenvolver, a construção do sujeito autônomo que transforma o que tem em mão em algo que faça sentido.

O memorial em tela encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente, descrevo um pouco da minha **TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL**, enquanto professor da Rede Estadual de Ensino das séries finais do Ensino Fundamental. Essa referência de sala em escola pública traduz-se num instrumento de suma importância para falar acerca da minha prática pedagógica, e aqui eu diria que falarei não só da minha prática, mas da grande contribuição do Profletras nessa caminhada. Nesse sentido, explico minha trajetória como educador que fui e sou¹ a qual compreende minhas pesquisas, os avanços, os retrocessos e, sobretudo, os fundamentos teóricos que me alicerçaram. Aponto os momentos cruciais de minha formação que muito contribuíram para que eu decidisse pela profissão de educar. Para isso, foi preciso trazer conceitos e postulados que fortaleceram os princípios da minha vida como educador e que até hoje fundamentam a minha prática pedagógica. Tudo isso me permitiu estar pronto para enfrentar os desafios na escola em que trabalho, desafios estes que vieram com novas necessidades educacionais.

Em seguida, discorro sobre a **IMPORTÂNCIA DO PROFLETRAS NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA**. Por meio do Profletras, aprendi que é preciso renovar sempre, desenvolver a autocrítica e, sobretudo, perceber que nunca estaremos prontos. Apresento conceitos importantes como os de Etnografia e as concepções de língua e texto. Além disso, julguei oportuno citar as disciplinas que mais contribuíram com minha prática. Todo o projeto de pesquisa se baseou na finalidade primeira de buscar práticas pedagógicas inovadoras, no intuito de planejar ações para aplicação do projeto de intervenção.

No tópico **INCERTEZAS, EQUÍVOCOS E NOVOS CAMINHOS**, tratei de mostrar os instrumentos e ações utilizados para a produção de informações e com isso comecei a tratar do passo-a passo da descrição da aplicação do projeto de intervenção. Foi preciso apresentar reflexões a respeito das informações levantadas

¹ Programa de Mestrado Profissional em Letras oferecido em rede nacional que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esse Programa objetiva a formação de professores do Ensino Fundamental no Ensino de Língua Portuguesa.

e para isso me utilizei de alguns gráficos. Cumpre destacar que fiz descobertas muito significantes que ajudaram no aprofundamento da temática pesquisada.

TOMADA DE CONHECIMENTO DA REALIDADE LEITORA DOS ALUNOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, consiste do último tópico desta pesquisa, no qual apresento uma proposta de intervenção didática que consiste em trabalhar com os gêneros textuais fábula e crônica sempre apontando para as questões de análise e compreensão de texto o que considero como desafios frente às dificuldades que enfrentei durante toda a trajetória na minha realidade como educador inserido num contexto escolar com diversos problemas e desafios, a começar pela quebra de paradigmas que permeiam a Unidade de Ensino da qual faço parte. Ao final do capítulo, apresento os resultados finais produzidos pelos participantes do projeto de intervenção e algumas considerações que julgo pertinentes.

As considerações finais não têm a pretensão de esgotar a pesquisa. Pelo contrário, as pesquisas que retratam a vida demandam a própria vida. Estas sempre deixam um espaço aberto porque entendo que sempre há algo que pode ser aprendido de tudo que foi vivenciado. Visto dessa forma, nenhum trabalho de escrita pode ser considerado completamente acabado. Outro aspecto que não deixei de tratar nas considerações diz respeito as minhas percepções acerca do projeto de Intervenção. Como educador, percebo claramente que ainda há muito que percorrer.

2 TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

2.1 MINHAS RECORDAÇÕES

Toda história de um sujeito começa no útero materno e essa história passa a ser montada bem antes de esse sujeito vir ao mundo. Além disso, por trás da nossa há a história dos nossos antepassados e do nosso contexto histórico-social que envolve a nossa comunidade, escola, professores, amigos e parentes. E nossa história somada à história dos que nos cercam é que nos constituem enquanto sujeitos.

Revisitar a história de vida nos permite captar o que escapa às estatísticas, às regularidades objetivas dominantes e aos determinismos macrossociológicos, tornando acessível o particular, o marginal, as rupturas, os interstícios e os equívocos, elementos fundamentais da realidade social, que explicam por que é que não existe apenas reprodução, e reconhecendo, ao mesmo tempo, valor sociológico no saber individual. (BRANDÃO, 2007, p. 10 grifos)

A partir disso, passarei a escrever sobre o meu passado para melhor compreender meu presente e nesse presente reflete toda uma escolha de ter optado pela carreira do magistério. Com esse memorial, terei a grata oportunidade de escrever sobre a minha trajetória de vida: revendo o passado, terei a oportunidade de me reencontrar com fatos e pessoas que marcaram a minha vida.

Devo dizer que escrever sobre essas coisas não é nada fácil uma vez que “mexe” com fatos e lembranças que envolvem pessoas importantes e cruciais na minha vida: meus pais, meus irmãos, meus amigos.

Gostaria de acrescentar a importância do curso de mestrado do Profletras o qual me permitiu fazer uma reflexão mais realista da minha prática rumo à teoria.

Aqui passarei a falar da minha família a qual foi fundamental para que este memorial existisse. Faço parte de uma família dita tradicional, família grande, com muitos irmãos. Apesar de ser filho de pais analfabetos, sem muito incentivo empírico à leitura, ainda assim havia a consciência e o discurso latente de que tínhamos que estudar. Meu pai era contador de histórias nato. Antes de irmos para cama dormir, ele nos reunia a todos para ouvir e saborear suas histórias, das quais gostávamos muito. Depois, entre nós irmãos, era costume um recontá-las para o outro.

Depois ficamos sabendo que essas histórias e outras ainda mais bonitas faziam parte de algo chamado “livro” e isso certamente nos motivou a conhecê-las de perto, por meio dos livros.

Minha mãe (ah, minha mãe!) sempre dona-de-casa, mas sempre desejosa de um futuro melhor para os seus filhos e via na escola, nos livros e nos estudos talvez a única possibilidade para que isso um dia se tornasse realidade.

Gostaria de abrir aqui um enorme parêntese para falar de minha tia Ivani, responsável pela minha alfabetização. Tia Ivani era professora primária e foi quem me alfabetizou em casa com muito carinho e amor. Carinho e amor numa época em que se acreditava que para ensinar era preciso, muitas vezes, castigo e castigo. E era justamente isso que minha tia Ivani temia. No fundo ela sabia que com amor e carinho se aprendia melhor e com ela aprendi não só a ler e a escrever, como aprendi a dar amor e carinho também. Isso para mim foi a maior lição. Lição para vida, lição para o mundo. Tudo isso, promovido por meio de um diálogo construído a partir de uma relação horizontal, na qual pude me desenvolver com coragem e segurança. Amor este que de acordo com Freire

[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, a ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2014, p. 92).

Não sei se minha tia e professora tinha noção desses escritos de Freire, mas tinha uma prática que hoje observo registrada por ele.

2.2 O PESQUISADOR: SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Diplomado no curso de Formação para a Habilitação Específica do Magistério do 1º Grau, iniciei minha carreira logo no ano seguinte (1991), como docente do Ensino da Educação Infantil (antigo Primário) nas redes estadual (após aprovação em concurso público de provas e títulos) e particular de ensino no município de Salvador onde sempre residi. Tempos depois, concluí o curso de Estudos Adicionais em Comunicação e Expressão em instituição particular, curso este que me permitiu legalmente atuar como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries).

Nesta oportunidade, apaixonei-me pelos estudos iniciais da língua portuguesa e senti a necessidade de aprofundamento nesses estudos o que me impulsionou prestar vestibular para o curso de Letras Vernáculas (Licenciatura Curta) pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e terminado o curso de Licenciatura Curta em Letras, comecei a lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e a partir daí as paixões e necessidade de aprender nunca mais cessaram.

Atuando já há algum tempo como professor do Ensino Fundamental, resolvi deixar a rede particular de ensino e mais uma vez, retomo os estudos, desta vez na Universidade Federal da Bahia, para complementar o curso de licenciatura e acabo por concluir a licenciatura plena e o bacharelado. No ano de 1994, retorno à Universidade Federal da Bahia e termino o curso de especialização em Estudos Linguísticos e Literários e graças aos conhecimentos teóricos adquiridos e discussões crítico-reflexivas ali provocadas acerca da minha práxis pedagógica, algumas inquietações começaram a me povoar, especialmente aquelas que diziam respeito à prática de leitura dos meus alunos.

Percebi que meus alunos liam pouco, por isso refutavam sempre as atividades de leitura e tinham pensamento equivocado em torno dessa prática. Além disso, percebi ainda que seus rendimentos em outras disciplinas do conhecimento eram muito ruins e os colegas professores tinham as mesmas queixas, ou seja, os alunos não gostam de ler, não sabem ler, quando leem, não interpretam adequadamente e isso tem um impacto em seus rendimentos. Essas inquietações, como educador, sempre me desafiaram e no fundo eu sabia que muitas coisas estavam erradas em relação à leitura e outras tantas precisariam ser feitas, mas ainda não sabia como.

O tempo foi passando, fui fazendo educação como aprendi, como acreditava e como era possível fazer, pois os entraves políticos eram muitos e hoje parecem ser maiores. Prestei concurso mais uma vez para professor no município de Camaçari – Bahia, fui aprovado e hoje atuo como professor na rede estadual e nessa rede municipal.

Mas as inquietações nunca pararam, como uma voz que parece dizer: e aí? Você não vai tentar, pelo menos, fazer alguma coisa? E foi a partir daí que resolvi intensificar as minhas leituras em torno do tema leitura e gramática, descobrindo

coisas de que já desconfiava e de que já havia tratado no curso de especialização (Gramática normativa e língua portuguesa. O que ensinar?). Feitas as descobertas sobre a pouca leitura dos alunos e estas feitas na maioria das vezes de forma desconexas e sem a preocupação em promover nenhuma mudança, dentre outras (ou confirmações, ainda que hipoteticamente), surge a necessidade de investigar e analisar questões e sobre elas sistematicamente refletir. Com essas reflexões descobri alguns equívocos que praticamos em relação ao ensino da gramática e a importância que nos esquecemos de dar ao ensino da leitura como elemento essencial das aulas de língua portuguesa.

Finalmente, surge a oportunidade de fazer um mestrado nos moldes e características diferentes do mestrado acadêmico, um mestrado que procura instrumentalizar o professor dentro de uma visão etnográfica em que o conhecimento adquirido volta de forma concreta para sua realidade pedagógica. Esse mestrado é o Profletras do qual hoje faço parte. Com esse mestrado, pretendo amadurecer as ideias um dia plantadas e diante das confirmações comprovadas, trazê-las como forma de subsidiar o meu fazer pedagógico, na certeza de estar procurando fazer sempre o melhor e o mais acertado em educação. Afinal, esse é o papel do educador: estar procurando melhorar constantemente em prol de uma educação verdadeira, libertadora e democrática.

No momento de aplicação do projeto, estava lecionando no Colégio Estadual Vale dos Lagos, uma escola de periferia, com poucos recursos e precária infraestrutura e com alunos de diversas realidades sociais. Os estudantes dessa escola em sua maioria são oriundos de uma classe social baixa, filhos de pais desempregados ou subempregados. Esses pais ou responsáveis apresentam pouca diversificação de leitura e os alunos, apesar da pouca idade, alguns trabalham em turno oposto e estudam no outro turno.

Cheguei a essa escola no ano de 1998 onde tudo era completamente diferente desde a clientela, colegas de trabalho, corpo diretivo até a estrutura de trabalho. Posso afirmar que dessa data para cá muita coisa mudou para melhor, embora a escola apresente ainda muitos problemas. Continuo trabalhando com a disciplina Língua Portuguesa, hoje focado em outras perspectivas. Procuro focar as minhas aulas essencialmente em quatro práticas: prática da leitura, prática de

escrita, prática de exposição oral e reflexão sobre a língua. Além das noções sobre linguística e gramática descritiva, apresento também os postulados da gramática normativa por acreditar que a maneira mais democrática de ensino é aquela em que se dá ao aluno a possibilidade de se tornar um poliglota da sua própria língua. Durante as aulas, o ensino da gramática parte sempre de um fato concreto da língua que pode ser uma palavra, uma frase ou um texto.

A partir disso, promovo debates e discussões acerca desses fatos, tentando mostrar de que maneira se constroem os conceitos e as regras de uma língua. O estudo se centra em leituras, discussões, confrontos e produções oral e escrita. Utilizo-me de gramáticas normativas, textos de jornal, revistas e uso de dicionários e as aulas e trabalho sempre culminam com uma pesquisa para aprofundamento do assunto.

3 A IMPORTÂNCIA DO PROFLETRAS NA MINHA VIDA PROFISSIONAL

Nas páginas precedentes, apresentei minha trajetória pessoal e profissional, o que foi construído em forma de memorial. Nesse sentido, pretendo prosseguir na escrita do memorial, apontando toda a trajetória percorrida.

Assim, neste capítulo, procurei me deter em alguns autores indicados durante o curso do Mestrado Profissional os quais trouxeram as contribuições para o desenvolvimento do projeto de intervenção atrelado a minha sala de aula ao meu fazer pedagógico.

Cumprir destacar que toda a trajetória docente requer muita pesquisa e é justamente por isso, que o professor jamais pode deixar de ter como principal foco o aprender e este foi um dos pontos principais que me fizeram galgar um curso de Mestrado em minha área de atuação.

Além de me apropriar dos autores e das teorias indicadas pelos professores do mestrado profissional, percebi a necessidade de encontrar no curso algo que permitisse suplantar as necessidades não somente como educador, mas principalmente também dos alunos e da sala de aula, algo que contribuísse com os meus modos e fazer pedagógicos.

É exatamente nesse contexto que surgiu o Profletras como um forte aliado nessa busca incessante o que considero como um dos grandes avanços de minha vida pessoal e profissional. Um mestrado que me fez repensar a prática docente com a finalidade precípua de ressignificá-la.

São muitos os desafios e indagações durante o percurso o qual fomentou muitos questionamentos. Perguntas sobre quem sou, por que escolhi esta e não outra profissão, o que pretendo fazer enquanto educador, o que espero das pessoas que me cercam, o que posso oferecer à sociedade e ao mundo como educador, enfim qual o meu papel no mundo no qual estou inserido.

Todos esses questionamentos e pressupostos serviram como princípio e norte para a construção de um projeto de pesquisa que abarcaria leituras, reflexões, escritas e reescritas de professor e seus alunos. O Profletras me inspirou a

relembrar a minha história e tentar responder a alguns desses questionamentos compreendidos.

3.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Vale a pena mencionar a importância que teve o conceito de etnografia que ainda não conhecia e que, para mim, foi primordial enquanto inovação pedagógica para a construção da proposta inicial do projeto, o que foi possível através das aulas ministradas na disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais, do Prof. Dr. Márcio Muniz. As discussões e orientações acerca desse conceito serviram de base para a minha pesquisa e de toda uma postura como pesquisador pesquisado.

Posso falar de um grande enriquecimento profissional como educador dentro da minha realidade escolar. Foi graças a esses esclarecimentos que percebi que fazer pesquisa etnográfica é o mesmo que interagir com a cultura e os comportamentos de determinado grupo, percebendo ainda que a etnografia escolar, como método de pesquisa, indica que a observação do professor pesquisador esteja atrelada a sua sala de aula, à comunidade e à cultura escolar. Ante a tal constatação, lembrei-me do que disse Lévi-Strauss (2003, p.14), “a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos frequentemente escolhidos por razões teóricas e práticas”, com a finalidade de promover a reconstituição dos fatos. Acrescente-se a isso o fato da abordagem etnográfica permitir um estudo detalhado das situações reais no local onde os fatos acontecem, permitindo assim ao pesquisador revisar as informações coletadas, planejar e até mesmo replanejar suas pesquisas e /ou ações futuras.

Vale a pena mencionar que o que se pretende com todo esse trabalho é romper com o tradicionalismo para que possa haver inovação pedagógica, para isso houve um olhar voltado para a prática docente, prática esta considerada fundamental para o desenvolvimento da autonomia do aluno, o que de acordo com Freire (2002) prescinde de uma prática que suscite o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. E nesse contexto, percebi que, como professor, preciso levar o meu aluno a superar o pensar ingênuo, passando a pensar

por si. E o professor deve exercer de fato o papel de mediador que incentiva o aluno a se desenvolver.

Concordo com que preconiza Freire (2002) em sua obra “pedagogia do Oprimido” quando sugere uma proposta de construção de sujeitos crítico-reflexivos que possam estar engajados com sua ação no mundo que o cerca. Quanto à educação, esta deve primar por um comportamento no processo de libertação. E para isso, o processo educacional precisa ser dialógico, reflexivo e criativo.

O trabalho etnográfico nos possibilita uma investigação caracterizada por um período de interações sociais intensas entre investigador e sujeitos e nessa interação são levantadas informações de forma sistemática. No espaço da sala de aula, o professor é um sujeito atuante que faz parte dos movimentos do ambiente escolar e participa o tempo todo do processo numa interação constante e isso se dá porque ele também é um observador que levanta informações das quais se utiliza para ouvir atentamente o que os sujeitos participantes têm a falar.

Durante toda a pesquisa e agora com a escrita deste memorial, vejo que se faz necessário um olhar observador, crítico e reflexivo sobre mim mesmo. Refletir sobre a própria prática não é algo fácil e não poderia ser mesmo porque refletir sobre si mesmo requer pensar e repensar para fazer um bom trabalho. E precisa refletir quantas vezes sejam necessárias até atingir o ponto que nos permita entender que essa prática precisa de uma intervenção capaz de possibilitar um trabalho em que todos se sintam corresponsáveis. A primeira coisa que percebi logo com o exercício da reflexão foi que é preciso deixar de lado o papel do professor centralizador e refletir sobre o que realmente é necessário ao “outro” (aluno) (FREIRE, 2002). É pensando nisso, que pretendo focar a minha prática pedagógica daqui para frente.

3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E TEXTO – NOVAS DESCOBERTAS

Aqui devo falar da importância que tiveram algumas disciplinas para a construção do projeto de intervenção, em especial a disciplina Texto e Ensino, as quais me permitiram ampliar a noção de texto e língua já que seria impossível falar de texto sem falar de gênero bem como era preciso solidificar a compreensão de

língua. Foram indicados vários autores que contribuíram muito com essa compreensão e solidificação.

Com a concepção de texto apresentada pela autora Ângela Kleiman (2001) para a qual texto é toda construção cultural que tem um significado constituído num sistema de códigos e convenções, compreendi melhor que, uma carta, uma notícia de jornal, um bilhete de cinema, uma palestra, uma foto, um quadro ou produções audiovisuais são exemplos de textos já que são constituídos com características de um determinado sistema de comunicação que se estrutura de acordo com o conceito de texto ora apresentado.

Sendo assim, ao elencar os textos para a realização das atividades, tomei como referência esse conceito, ou seja, selecionei fotos, quadro, ilustração, colocados como objeto de análise enquanto parte do conjunto de textos em estudo.

Além disso, para ampliar ainda mais minha visão de texto, julguei oportuno me aprofundar nos pensamentos de alguns estudiosos, em especial Bakhtin (1992) o qual destaca que um texto é a realidade imediata com a qual o pensamento e a experiência podem se constituir. E vai mais além: “não há possibilidade de chegar ao homem e sua vida, senão por meio de textos sígnicos criados ou por criar”. Bakhtin está dizendo que é fundamental que o aluno seja estimulado a ser um produtor de textos, para que possa ser mais bem compreendido em relação a suas ações e pensamentos.

Segundo o autor, “um texto vive unicamente se está em contato com outro texto”. Daí a importância de se pensar no projeto em desenvolver práticas intertextuais e dialógicas no sentido bakhtiniano e foi baseado nessas concepções que procurei centrar todo o trabalho de pesquisa.

Cumprir destacar ainda que, como registram os PCN, os textos “estão em constante e contínua relação uns com os outros”. E explicitar essa relação quando da análise textual, foi outro objetivo do projeto como forma de assegurar o comprometimento em ampliar a competência discursiva do aluno.

Com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin, os PCN fazem as seguintes considerações que julguei oportuno trazer para o projeto:

[...] todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase limitado (BRASIL, 1998, p. 54)

Em todo o trabalho, as numerações e denominações dos textos em cada etapa de aplicação deixam claro que levei em consideração esses conceitos. E quando se trata em definir gênero textual, é oportuno lembrar também o que nos diz Marcucshi (2002): “em geral, e expressão ‘tipo de texto’, muito usado nos livros didáticos e no dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto”.

Enfim, o texto foi ora ponto de partida ora ponto de chegada na aplicação do projeto, pois acredito no texto como unidade básica de ensino, mas como dizem os PCN “isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam”.

Cumprindo ainda ressaltar a importância do texto conforme coloca Wilson J. Leffa, em seus escritos sobre “Perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social” (1999), que traz uma visão interessante acerca do fenômeno cognitivo e social da leitura, remetendo-nos ao processo de construção de sentido. E ainda, traça as diferentes linhas teóricas para organização textual, sendo elas: as abordagens ascendentes que analisam a leitura sob a perspectiva do texto em que a construção de sentido é encarada essencialmente como um processo de extração; as abordagens descendentes focando o leitor e procuram descrever a leitura como um processo de atribuição de significados; e por último, as abordagens conciliadoras as quais objetivam coadunar o texto com o leitor, além de descrever a leitura como um processo de interação que se destaca na relação com o outro.

Tomando como referência seus escritos, o projeto de intervenção que desenvolvi caminhou partindo da perspectiva de leitura como atribuição de sentido, envolvendo alguns pressupostos básicos. Quais sejam: ler é usar estratégias, a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais, o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas, ler é prever, ler é conhecer as convenções da escrita.

Em suma, a minha proposta de trabalho em leitura fundamentou-se na perspectiva do leitor, por entender que ler é atribuir um significado, sem entrar na questão se esse significado é adequado ou não, o importante é estar lendo. Tanto na perspectiva do texto como na do leitor.

Tendo em vista minha inquietação constante com a leitura, a minha pesquisa de intervenção teve como foco principal a criticidade e reflexão pautadas numa perspectiva discursiva da língua que se voltam para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. Além disso, está voltada para uma concepção de leitura no que postulam alguns autores como Isabel Solé (1998) para qual “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade”.

Segundo a referida autora, para compreender um texto, o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto. Para que se controle a própria leitura e a regule, o leitor precisa traçar um objetivo para ela bem como pode gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê.

Nesse sentido, para a autora, o controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz e para que o leitor se envolva na atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler e compreender o texto que tem em mão.

Em outra perspectiva (1998), procurei seguir as autoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010) para as quais o texto é o espaço de troca e interação entre o autor e o leitor e que se constituem e são constituídos num processo dialógico. Elas mostram as estratégias de leitura às quais o leitor recorre no processo de construção de sentidos, além de discutir as concepções de sujeito, língua e texto que estão no alicerce das diferentes formas de se pensar leitura.

Nessa visão discursiva de língua, a leitura é concebida como atividade e processo de interação de construção de sentidos. O projeto de intervenção estabeleceu um diálogo com essas autoras por entender que o texto também é uma forma de discurso.

Destaco aqui que, no momento de apresentação das estratégias das sequências didáticas, busquei respaldo no trabalho da autora Angela Kleiman (2010)

a qual mostra de que forma é possível trabalhar o desenvolvimento de habilidades de leitura na concepção do que é construir sentido. Além disso, Kleiman traz esclarecimentos acerca da leitura e aprendizagem, sua importância e, sobretudo, como tem sido tratada nas escolas.

No que diz respeito à atividade de leitura e seu estudo atual, Kleiman (2010) apresenta a seguinte concepção:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição 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.

Ainda julguei oportuno, por entender que um texto para ser compreendido precisa apresentar condições para tal, trazer algumas considerações da autora Maria da Graça Costa Val com seu livro “Redação e textualidade”, por meio do qual a autora aborda questões referentes à textualidade, coerência e coesão. De acordo com a autora, para que um texto seja considerado como tal, é preciso que apresente uma relação sociocomunicativa, semântica e formal. E isso é importante porque um texto para ser bem compreendido, precisa se organizar em torno desses fatores.

Por fim, cumpre destacar que o trabalho de intervenção teve como pressuposto teórico maior as concepções de leitura apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi (2008, pp. 228-256) segundo o qual:

O texto não é uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão.

Afirma Marcuschi que, com relação ao limite de interpretação que todo texto impõe, fica claro que no que diz respeito à interpretação, existe um limite ao qual o leitor precisa se submeter. É evidente que o leitor pode e deve extrapolar suas leituras, no entanto é preciso também ser fiel a um conteúdo, ainda que mínimo posto e evidenciado pelo texto.

3.3 A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA ESSENCIAL

Com a disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada pela Profa. Dra. Simone Assumpção, pude ver que o ensino de língua portuguesa deve centrar-se na prática da leitura porque essa prática integrada ao processo de ensino - aprendizagem tem dois objetivos interligados: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Com essa disciplina, percebi que a leitura é um dos meios mais importantes para a aquisição de saberes e um instrumento básico para todo o sistema educativo e a palavra escrita também é um dos instrumentos mais eficientes para a transmissão, expressão e fixação de uma cultura, bem como dos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade.

Percebi ainda que um dos requisitos básicos de qualquer atividade pedagógica é fazer com que a criança e o jovem adquiram a capacidade de ler e que tenham acesso a todas as informações disponíveis, tanto nos meios impressos quanto nos digitais.

As modernas técnicas pedagógicas enfatizam também a importância de vincular os textos didáticos à realidade sociocultural do aluno, como meio de estimular a aprendizagem e o gosto pela leitura. E para que essa cultura esteja ligada à satisfação, não basta ensinar a ler, é necessário que se crie o hábito da leitura.

Durante muito tempo, acreditei que o advento dos meios eletrônicos iria substituir os livros. Não podemos negar que essa foi a primeira impressão. Hoje já não podemos pensar assim, pois a internet, e em decorrência dela, todas as redes de comunicação e informação, tudo isso veio para dinamizar e disseminar o grande número de informações que hoje circula em todo o mundo, sendo grandes aliados nas aulas e pesquisas escolares.

O uso destes suportes de informação, em especial a internet, deve ser utilizado com critério e moderação. Haja vista que realizar uma pesquisa na rede não deve consistir simplesmente em “selecionar-copiar-colar”. É preciso que se leia

o máximo de informações possíveis para que se possa tirar as próprias conclusões, pois, do contrário, será sempre uma cópia do pensamento alheio.

A rapidez com que as informações propagadas pelos meios eletrônicos nos atingem, leva-nos a pensar a crer, muitas vezes, que a leitura é desnecessária ou uma perda de tempo. Tudo acontece muito rápido e a cultura de massa vai a cada dia ocupando o espaço que deveria ser destinado à leitura de bons livros.

O prazer de ler começa no momento em que a escola transforma essa prática numa atividade livre. Essas atividades devem ser opcionais. Estimular o gosto pela leitura na escola é tornar os alunos mais inteligentes, perspicazes e criativos, pois o ler é um processo de identificação em que a individualidade do leitor determinará o interesse e o gosto pela leitura.

A escola tem um papel fundamental no estímulo à leitura. É por meio dela que acontece o contato com o livro, sendo indispensável tornar este momento o mais agradável possível para despertar a curiosidade de conhecer o mundo mágico.

Sobre esse despertar da leitura, ensina Demo (2006, p. 27)

[...] leitura bem-feita é formativa, no sentido de que reestrutura ideias e expectativas, reformula horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem-feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa.

Isto posto, parto do princípio de que o primeiro passo para a formação do hábito de ler na escola diz respeito à seleção do material e à forma de como será trabalhado. O professor, ao escolher um livro, deve levar em consideração a realidade dos alunos, idade e interesse pelo tema. E a escola deve dar especial atenção a esse tema, fornecendo espaço específico para leitura (biblioteca, sala de leitura, etc.), proporcionando aos seus alunos o acesso a bons livros, jornais, revistas, vídeos para que eles possam usufruir desse acervo.

Quando o hábito da leitura é incentivado ao longo da vida de uma pessoa, com certeza ela se tornará um cidadão mais crítico, consciente de seus deveres, tornando-se formador deste hábito.

Em vez de solicitar a leitura de determinado livro, conto, crônica, de que certamente os alunos não gostariam, propus no projeto trabalhar com gênero textual

diverso (foquei na crônica e na fábula) no intuito de criar condições que pudessem preparar o aluno para o ato receptor.

Tudo isso faz sentido uma vez que, muitas vezes, o estudante pensa que a habilidade prioritária para o estudo seja a leitura de textos, seguida da memorização de conceitos e de conteúdo. Ainda preso à mentalidade antiga do questionário, da memorização de perguntas e respostas, perde muitas oportunidades de desenvolver um salutar hábito que poderá utilizar durante toda a vida.

O que pretendi na verdade foi o desenvolvimento da leitura, não sendo esta um fim em si mesma, mas como um meio eficaz de assimilação de conceitos e conteúdo. E o que se aprende por esforço próprio, nunca será esquecido.

O que nos remete o que diz Magda Soares (2001), sobre o fato de a literatura infantil, bem como a geral, perpassar por três instâncias de escolarização, a saber: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura e a leitura e o estudo de textos literários nas aulas de Português.

Embora estejamos falando de leitura, cumpre salientar que as atividades de leitura e escrita não são exercidas separadamente. Se forem integradas umas às outras, e a todas as disciplinas que o aluno estuda, o ensino-aprendizagem se tornará mais ágil e eficaz. Ao mesmo tempo, o aluno participará ativamente do processo, crescendo com mais desenvoltura e espírito crítico, preparando-se para sua autonomia como ser pensante, que sabe discernir e fazer opções, enfim, um pleno cidadão.

O que importa na verdade é aprofundar a questão da prática de leitura. Antes de qualquer sugestão metodológica, é preciso conceituar leitura dentro do esboçado até aqui sem trair a concepção de linguagem que subjaz a essas considerações.

Para Marisa Lajolo (1982, p.59)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo com todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Cumpra salientar que leitura ainda é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita. Como o leitor, neste processo, não é passivo, mas o agente que busca significações, o texto se torna imortal, haja vista que ele acontece nas mais variadas situações dialógicas que constituem suas leituras prováveis.

Com base nesses autores, permiti-me fazer a pergunta seguinte: como coadunar uma concepção de leitura com atividade de sala de aula sem cair no processo de simulação de leituras?

E para responder a essa pergunta, é preciso dizer que diante de qualquer texto, é preciso levar em conta a relação de interlocução com o leitor/autor. Isto porque mais do que o texto definir suas leituras, possíveis são os múltiplos tipos de relações que com ele nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem.

A característica básica da postura do leitor ante o texto é o objetivo desse leitor: extrair uma informação. Se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem por que estabelecer a própria interlocução. Ou seja: para que extrair informações?

Observando os textos colocados à disposição dos meus alunos por grande parte dos livros didáticos de Língua portuguesa, pude constatar que tais textos não respondem a qualquer “para quê”. Consequentemente, o único para que ler que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação. Isso só não é leitura, é simulação de leitura.

Responder ao para que ler um texto, buscando informações nele, é uma questão prévia não só deste tipo de leitura, mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê? As respostas a essas questões envolvem uma perspectiva política do professor e do aluno. Essas questões são tão importantes quanto cruciais. Por isso é que se precisa pensar e refletir sobre leitura, escola e interlocução.

Em vista do exposto, penso que duas formas podem orientar, em termos metodológicos, esse tipo de leitura: a busca de informações com roteiros previamente elaborados e a busca de informações sem roteiros previamente

elaborados. No primeiro, lê-se texto para responder a questões estabelecidas; no segundo, lê-se texto para verificar que informações ele dá.

Quero reiterar que todo o projeto pensado e construído procurou seguir esses pressupostos e concepções.

3.4 A LEITURA ENQUANTO FRUIÇÃO DO TEXTO

Com a disciplina do Profletras Aspectos Metacognitivos e Sociocognitivos, da Leitura e da Escrita ministrada pela Profa. Dra Simone Bueno, pontuo alguns conceitos de leitura e escrita. Com as reflexões que fiz nessa disciplina, excluí de minha prática uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, o que não quer dizer que tal leitura não tenha resultado. O que define este tipo de interlocução é o desinteresse pelo controle do resultado.

À primeira vista, esta seria a forma de relação exclusiva com a leitura feita pelo cidadão comum. Mas é preciso ir um pouco mais longe: por que se lê jornal? Para se manter informado. A informação pela informação. A facilidade da informação disponível, de que dependeremos ou não fazer uso é uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui de leitura – busca de informação. O “para que” em resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado.

Aprendi que o que falta é recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio: o prazer. Isso parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”.

A bem da verdade, durante muito tempo, não tive essa consciência. Sempre julguei estar acertando com as minhas práticas em sala de aula. Hoje percebo muitos equívocos a começar pela necessidade de se compreender a aula de leitura como uma atividade discursiva na qual se travam conflitos entre vozes marcadas sócio- historicamente e que produzem diversos sentidos.

Hoje com as reflexões que venho fazendo durante o curso do Mestrado Profissional, procuro focar o meu trabalho em algumas práticas essenciais as quais já mencionei: a prática da leitura, a prática da escrita, a oralização e reflexão sobre a

língua que não se confunde com o ensino da gramática normativa que durante muito tempo julguei ser o mais importante.

No item reflexão sobre a língua, afirmei que além dos postulados da gramática normativa, apresento os postulados da linguística e da gramática descritiva. Apresento também os postulados da gramática normativa por acreditar ainda que a maneira mais democrática de ensino é aquela em que se dá ao aluno a possibilidade de ser um poliglota da sua própria língua. O aluno precisa aprender a língua em suas diversas modalidades e adequá-la ao contexto linguístico mais pertinente.

Mas isso só será possível, se a escola der a ele essa possibilidade. Com base nessa visão, hoje procuro ensinar gramáticas partindo sempre de um fato concreto da língua materializado no texto. A partir disso, promovo os debates e as discussões acerca desses fatos e fenômenos, tentando mostrar de que maneira se constroem os conceitos e as regras de uma língua.

O estudo se centra em leituras, discursos, confrontos e produção oral e escrita. Utilizo-me de gramáticas normativas, mas também de textos de jornais e revistas e uso constante do dicionário o que durante muito tempo em minha prática andou esquecido.

Na verdade, a minha preocupação maior com o ensino da língua portuguesa, depois de todo amadurecimento colhido nessa minha trajetória, é tornar a aula e o ambiente escolar um lugar de prazer. Um lugar onde se aprende, mas também se ensina, compartilha. Um lugar onde se ensina, mas também exercita o amor e o carinho pelo outro, aquele mesmo amor e carinho que um dia minha tia Ivani me mostrou que era possível. Por isso, intitulei este capítulo de “leitura enquanto fruição do texto”. Porque hoje nas minhas aulas, o mais importante é o prazer pela fruição. O prazer de ler, o prazer de aprender gramáticas, o prazer de compartilhar informações.

Ainda com a disciplina Aspectos Metacognitivos e Sociocognitivos da Leitura e da Escrita, tive a oportunidade de ler alguns autores importantes, em especial Jean de Foucambert (1993) com a obra “Para uma política de leiturização dos 02

aos 12 anos, ” o qual afirma que a leitura continua sendo o centro das preocupações tanto da escola e dos pais quanto da formação dos adultos e da política cultural.

O autor discorre acerca do estatuto do leitor, dizendo que, para compreender as razões que levam um leitor a recorrer à escrita, é necessário examinar o que a comunicação escrita tem de específico. Isso culmina com o próximo tópico que deixa claro que, para aprender a ler, é preciso desenvolver uma atividade léxica praticando atos de leitura. No que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, sabe-se que todo desenvolvimento está ligado a uma prática, no entanto, as práticas de leitura parecem ter evoluído pouco.

3.5 LETRAMENTO: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E A ESCOLA

Com as disciplinas que trataram especificamente do letramento, percebi, como educador, que o professor precisa ter uma postura sem preconceito e é o que nos alerta o texto de Oliveira e Candau (2010) quando asseveram que é preciso ter consciência do que é necessário o aluno aprender, para aprender e como aprender.

Tomando por base a minha militância profissional, vejo que existem “educadores” que defendem o ensino das normas gramaticais e toda sua nomenclatura, dentro de uma organização linear, clássica, recheada de exercícios mecânicos, sem exigir do aluno qualquer reflexão sobre o funcionamento da língua ou sobre os recursos linguísticos.

Acreditam que o aluno poderá transferir tais conhecimentos para os próprios textos. Outros, no entanto, acreditam que as pessoas só aprendem a escrever escrevendo, só aprendem a ler tendo contato com variados textos, de diversos gêneros, não só da literatura, mas também da prática cotidiana.

No entanto, muitos desses educadores excluem o ensino da gramática e todos os tipos de exercício nessa linha, sob o argumento de que esses estudos não ajudam o aluno a aperfeiçoar suas práticas de leitura nem de produção.

Aqui, cumpre confrontar com o que diz Maria de Lourdes Meirelles Matencio (1994) no seu livro “Reflexões sobre o processo de letramento: Leitura, produção de textos e a escola”.

Ela defende é a necessidade de a escola compreender que a variabilidade na escrita diz respeito tanto às suas condições de produção, recepção e circulação quanto à compreensão dessas condições pelos sujeitos. Essa é, também, uma forma de considerar aquilo que o aluno já sabe, em função de sua experiência prévia, como conhecimento relevante. E se essa tarefa é concebida como uma daquelas que a escola deve assumir, então será possível que se procurem caminhos para um trabalho em que se alterem efetivamente as imagens que se tem acerca do que seja estar inserido no mundo da escrita, o que, certamente, dará margem a ações mais pontuais em relação a uma série de outros desafios que a educação impõe.

Ressalto ainda que a partir da leitura dos textos, “Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras” de Márcia Romero e Cláudia Vólvio (2011) e “Por uma pedagogia da variação linguística” de Carlos Alberto Faraco (2016), ficou claro para mim que a função do professor de português é mostrar para os seus alunos como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades oral e escrita, em diferentes situações de uso na vida. Dito de outra forma: nós professores de língua portuguesa devemos ensinar aos nossos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

A escola, na qual me incluo, tradicionalmente tem se apegado a umas tantas coisas a respeito da língua e julgado que isso é tudo. Mais especificamente, tem se apegado ao que diz a gramática normativa e às metodologias de exigir redações e fichas de leitura, na melhor das hipóteses.

3.6 LIBERDADE E AUTONOMIA

Os conceitos de liberdade e autonomia foram amadurecidos graças às leituras dos autores indicados durante a minha orientação, em especial Paulo Freire

(2002), com seu livro “Pedagogia do Oprimido” no qual o autor explana acerca da sociedade apontando a oposição de valores entre opressor e oprimido.

Para ele, a educação nos moldes em que se encontra não permite que os oprimidos se posicionem o que contribui para o fomento das injustiças. A escolha por esse tópico reflete a vontade de desenvolver nos meus alunos essa liberdade e autonomia.

Autonomia conforme dispõe Freire (2014) é necessária a construção de uma sociedade democrática, bem como para respaldar uma participação política, com vez e voz, onde cada um é responsável pelo modelo de sociedade que se quer, seja ele individual ou coletivo. Assim, em sua obra a Pedagogia da autonomia, o autor traz uma reflexão da autonomia colocando-a como princípio pedagógico para educadores que se dizem progressistas.

O supracitado autor tem uma preocupação grande no que tange ao ato de ensinar para constituir subjetividades inteligentes, de modo a agrupar recursos para resolver situações-problema e criar condições para concretizar o inédito viável. Discuti problematizando o conceito de autonomia, como forma de tornar o processo educativo um instrumento de libertação. O que pressupõe uma postura crítica e um entrosamento dialético entre a teoria e a prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p. 24).

Esclarece que autonomia é uma construção cultural, que se edifica na relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. Assim sendo, processo de ensino aprendizagem Freire reconhece como basilar “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (p. 25). Com isso fica evidente que o ato de ensinar deve se basear no diálogo, interação entre docente e discente, num processo de interlocução, em que indagações acontecem à procura de inteligibilidade dos fenômenos sociais, culturais ou políticos; propõe a análise crítica, observando as diversas dimensões da conexão dos fenômenos, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de entendimento.

Acreditando nessa autonomia crítica e acreditando que o professor pode ensiná-la a ajudar seus alunos a conquistá-la, procurei condensar todas essas teorias e pressupostos em um projeto de intervenção pensado, especificamente, para os meus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com os quais trabalho a disciplina de língua portuguesa.

3.7 PLANO DE AÇÃO PARA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Aqui procurei levantar, com base nas leituras feitas durante o curso e focado nos pressupostos teóricos apresentados, todos os pontos positivos e todos os negativos. Os acertos e erros que permearam a minha trajetória de trabalho. O que deu certo, procurei internalizar e fazer disso uma prática constante.

Em relação aos erros, procurei entender sua lógica de construção para não mais cometê-los. Segundo Piaget (1979), o erro é uma etapa do processo de construção do conhecimento e nesse sentido, nada mais justo do que aprender com o próprio erro.

Foi pensando nisso que me alicercei nas disciplinas que muito contribuíram para o projeto de intervenção, elaborando um plano de ação que começou com as ideias em sala aula até um plano efetivamente pensado, o qual passo a descrever no item a seguir.

O projeto de intervenção estruturou-se da seguinte forma. Inicialmente elaborei dois questionários, por meio dos quais levantei informações sobre o perfil etnográfico do aluno e da família. Também, realizei a aplicação de exercícios de interpretação de textos para avaliar o nível de competência e habilidades em leitura.

Em seguida, realizei uma roda de conversa, cuja finalidade foi entender melhor a concepção dos meus alunos de leitura e o gosto por esta, além de tentar levantar informações relevantes para elaboração da intervenção. A partir do resultado da roda de conversa, foi possível deduzir quais as motivações e expectativas que os alunos tinham em relação à proposta de trabalho.

Além da roda de conversa, realizei uma avaliação diagnóstica para melhor constatação da realidade leitora de meus alunos.

De posse das informações levantadas, elaborei a proposta de intervenção que consistiu de sequências didáticas em leitura e compreensão. Durante a execução da proposta de intervenção, fui aplicando atividades, através das quais pude avaliar o nível de envolvimento e aprendizagem de meus alunos.

4 INCERTEZAS, EQUÍVOCOS E NOVOS CAMINHOS

Em princípio, quero lembrar que o ano de 2016, não foi fácil para nós da educação pública do estado da Bahia, haja vista que foi um ano marcado por muitas paralisações, num cenário sociopolítico intenso vivido pela população brasileira. Isso afetou todos os segmentos sociais, não ficando de fora dessas intercorrências a educação do país e, especialmente, a baiana. Além de todos esses problemas, ainda tivemos que conviver com outros ainda mais pontuais, como o desemprego dos terceirizados que ocasionou uma série de outras mobilizações, levando ao não funcionamento da escola, pois o quadro administrativo é terceirizado. Assim com o problema das terceirizadas e as paralisações dos funcionários por falta de salários, fato que repercutiu em todo estado da Bahia, tive que remarcar por diversas vezes as minhas intervenções.

Durante a construção do projeto, algumas dificuldades apareceram, o que já era de se esperar, mas a vontade de acertar me permitiu suplantar os erros. Aqui apontarei algumas dificuldades encontradas na trajetória, mas que nem por isso se traduziram em óbice para a realização do trabalho.

Ao ingressar no Profletras no ano de 2015 tive que começar a pensar no projeto de intervenção sob a orientação do professor Dr. Márcio Muniz. Todavia, com o início das disciplinas, um turbilhão de informações começou a surgir, bem como novas leituras e ideias.

Diante de tantas informações e conforme a proposta do mestrado, não poderia ser diferente, voltei-me para sala de aula e conforme ia amadurecendo as discussões na academia, percebi que poderia fazer de fato a diferença na vida de meus alunos e me questionei se de fato estes eram capazes de ler e interagir com o texto de forma crítica e reflexiva.

Pronto! Pensei. Achei o problema para minha intervenção. E aí a dúvida: como intervir? O que fazer como forma de intervenção? Que caminhos trilhar? Por onde começar? Foram muitas as indagações e posso até dizer angústias. Porém, surgiu a luz, que bom que ela sempre acende! O professor Dr. Júlio Neves, de forma emblemática e percebendo o meu desespero, perguntou qual era meu problema de fato. Respondi que era a pouca leitura dos meus alunos. Mesmo não concordando

comigo, resolveu me ajudar apontando novos caminhos para a realização da minha pesquisa.

Ante a tantos equívocos, resolvi que iria trabalhar leitura a partir dos conhecimentos prévios do aluno, partindo do que eles sabiam e gostavam para uma leitura mais crítica, reflexiva e autônoma capaz de levar o indivíduo a criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história, como muito bem coloca Freire (1998, p. 25). “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção”.

A partir deste momento, começamos a delinear os caminhos a serem seguidos, ou seja: levantamento do perfil etnográfico da turma pesquisada, elaboração e aplicação do diagnóstico, levantamento do resultado, reflexão acerca do diagnóstico, construção e aplicação da proposta de intervenção, avaliação e reflexão dessa intervenção.

4.1 DIÁRIO DE CAMPO E SUAS POSSIBILIDADES

Aqui nestes parágrafos passo a falar dos momentos de construção do projeto, o qual traduz as ideias primeiras para a elaboração deste memorial.

Foi aplicado o questionário instrumento inicial da pesquisa a 05 (cinco) discentes de turma diferente com o escopo de verificar o grau de complexidade no que diz respeito à compreensão das perguntas formuladas no questionário aos alunos da turma pesquisada. Essa estratégia permitiu identificar dúvidas em relação às questões formuladas no questionário e quando identificadas, foram logo sanadas, estando o questionário pronto para ser aplicado.

Foi entregue aos alunos um questionário socioeconômico para ser aplicado aos seus responsáveis juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido solicitando desses responsáveis a liberação dos alunos para a realização da pesquisa. Nesta mesma oportunidade, também foi entregue à diretora da Unidade Escolar o ofício solicitando permissão para a concretização da pesquisa no espaço escolar.

Os alunos trouxeram os questionários socioeconômicos respondidos pelos responsáveis e o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

Foi aplicado o questionário contendo 27 perguntas assim distribuídas: I- dados pessoais, II- aspectos socioeconômicos e culturais da família e comportamento leitor do aluno. A finalidade primeira do questionário foi levantar dados que permitissem traçar o perfil do comportamento leitor dos alunos e conseqüentemente subsidiar na posterior escolha e construção da avaliação diagnóstica a qual teve por finalidade aferir o nível de leitura da turma pesquisada.

Foi realizada a roda de conversa com o objetivo de promover um diálogo por meio do qual se pretendia identificar que gênero ou tipo de leitura os alunos gostariam que a escola e conseqüentemente o professor disponibilizassem para eles.

11/12 - No dia 12 de dezembro, apliquei a avaliação diagnóstica assim estruturada: uma coletânea composta por 15 textos curtos, mas completos. Esses textos tiveram por finalidade deduzir se os alunos eram capazes de identificar ideias essenciais para compreensão e interpretação dos textos; recursos linguísticos como suporte do texto; aspectos discursivos do texto e valor significativo de palavras e expressões do texto. No que diz respeito ao aspecto *“ideias essenciais para compreensão e interpretação do texto”*, foram propostas questões com o objetivo de avaliar se o aluno identifica o tema central do texto, localiza informações, interpreta com base em dados disponíveis e depreende uma afirmação contida no texto, baseando-se em informações do próprio texto.

Em relação ao aspecto, *“recursos linguísticos como suporte do texto”*, procurou-se verificar se o aluno estabelece relações entre palavras do texto, tendo em vista o mecanismo de coesão sequencial e coerência textual e se estabelece relações entre palavras do texto, tendo em vista mecanismos de coesão referencial e coerência textual.

E por fim, no que tange aos *“aspectos discursivos do texto”*, procurou-se avaliar a capacidade do aluno no que se refere à utilização dos conhecimentos do senso comum para a compreensão do texto bem como a realização de inferências

com relação ao conteúdo do texto, considerando a intenção do autor e as características do próprio texto.

A referida avaliação teve como finalidade precípua verificar o nível de leitura dos alunos pesquisados e mostrou, com base nos dados explicitados, que a maioria dos alunos apresenta um nível de leitura bastante incipiente conforme gráfico em anexo e isso tem um impacto direto no desenvolvimento dos conhecimentos das outras disciplinas do currículo assim como dificulta a apreensão e compreensão dos textos e do mundo a sua volta.

4.2 RODA DE CONVERSA

Outro aspecto que não pode ser esquecido é a importância que teve a roda de conversa para a construção de todo o trabalho. Essa metodologia foi crucialmente importante na medida em que contribuiu para que de fato a interação acontecesse.

A roda de conversa é uma técnica de pesquisa utilizada para coleta/construção de dados, oportunizando aos participantes um momento de discussão, interação e reflexão.

Em última análise, cumpre explicitar que a roda de conversa ainda é um procedimento metodológico que possibilita oportunizar um momento de discussão, interação e reflexão entre pesquisador (aqui o professor) e pesquisado (os alunos) acerca de um determinado tema ou assunto, objetivando uma solução para um problema comum.

No contexto da pesquisa, a escolha dessa técnica – *Roda de Conversa* – ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. Para que a atmosfera de informalidade e descontração pudesse ser mantida, utilizei o termo *Roda de Conversa* para me referir aos encontros, pois se entende que esse termo é adequado, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos.

A coleta de dados por meio da *Roda de Conversa* permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de conversa em grupo, como o próprio nome sugere. Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Essa definição não só dimensiona as possibilidades interativas da *Roda de Conversa* como expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes 'vozes' que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico (GATTI, 2005, p.11).

Por meio dela, pude traçar objetivos para colher informações relevantes. Essas informações me permitiram levantar o que especificamente queria saber dos alunos. A seguir segue roteiro que subsidiaram na coleta das informações:

1. O que você pensa sobre leitura?
2. O que você mais gosta de ler?
3. Quanto tempo você dedica à leitura?
4. Quantos livros você leu nos últimos três meses? Cite dois.
5. Quem o influenciou a realizar essas leituras?
6. Por que você escolheu tais livros?
7. Como você conseguiu este (s) livro (s)?
8. Seus pais leem com você?
9. Eles costumam perguntar a você sobre suas leituras?
10. Você se sente motivado pelo seu professor a ler?
11. Que tipo de leitura você costuma fazer?
12. Que tipo de leitura você gostaria que escola disponibilizasse para você?

13. O custo do livro é impedimento para você realizar algumas leituras?
14. Onde você costuma ler mais?
15. Você frequenta alguma biblioteca da cidade para realizar leitura?
16. Você participa de algum projeto de leitura na escola ou fora dela?
17. Em geral, no colégio ou fora dele, você se considera uma pessoa que lê?
18. Em sua casa, você tem um ambiente agradável que permita uma leitura tranquila?
19. Existe algum barulho externo, nas proximidades de sua casa, que atrapalhe a realização de uma leitura tranquila?
20. O acervo da biblioteca de sua escola é ideal?
21. O que o hábito da leitura pode te proporcionar?
22. A leitura te ajuda a conviver melhor na sociedade?
23. Você compreende tudo que lê?
24. As tecnologias te ajudam a ler mais?

Todas essas perguntas foram feitas após falar com os alunos sobre o que seria uma atividade denominada roda de conversa, a importância do assunto tratado naquele diálogo e que dali poderiam surgir novas necessidades de realização de outras atividades.

4.3 AS INFORMAÇÕES COLETADAS NA RODA DE CONVERSA

Comecei a roda de conversa oferecendo aos meus alunos alguns doces e salgados de modo a criar um ambiente descontraído. Para tanto, organizei a sala colocando as carteiras dos alunos em círculo e no centro uma mesa com alguns doces. Disse a eles que aquela aula seria diferente, iríamos bater um papo e que

durante a nossa conversa, eles poderiam um de cada vez dirigir-se à mesa e pegar o que desejasse para comer.

Iniciei dizendo a eles que estava fazendo um mestrado, expliquei no que consistia e o que queria deles naquele dia e ainda a importância daquela conversa para o meu trabalho, bem como para que futuramente pudesse desenvolver alguma ação que os auxiliasse nas dificuldades deles em leitura.

Assim, dei início às perguntas previamente elaboradas que tinham como finalidade identificar que gênero ou tipo de leitura os alunos gostariam que a escola e conseqüentemente o professor disponibilizassem para eles. Entretanto, apesar de ter tornado o ambiente o mais informal e descontraído possível, os alunos se mantiveram muito tímidos e calados. Alguns poucos se colocaram e mesmo quando isso fizeram, não deixaram bem claro o que gostariam de ler.

Vale ressaltar que na Unidade Escolar o ambiente externo é completamente barulhento o que dificulta uma escuta favorável. Além disso, a sala não dispõe de ventilador e tem pouca ventilação natural, logo se percebe nos alunos certa ansiedade no sentido de finalizar o mais rápido possível qualquer tipo de conversa.

Dificilmente, os alunos tomavam a iniciativa de falar e por isso insisti muito por meio de perguntas, mas ainda assim pouco efeito surtia. Eles não souberam ou não quiseram responder o que pensavam sobre leitura. Sobre gostar de ler, a maioria informou que gostava, mas quando perguntei a respeito do tempo disponibilizado para leitura, ouvi de um aluno a seguinte resposta “leio os textos chatos da professora de Artes Laborais”. Outros disseram que liam gibi e revista em quadrinho. Notei que ninguém falou do livro didático. Mesmo não tendo pensado como pergunta para o roteiro, indaguei-lhes se eles costumavam, durante a semana, recorrer ao livro didático para ler algum texto ou conteúdo trabalhado pelo professor.

A conversa não fluiu como imaginava. Eles demoravam muito para responder, riam muito, olhavam um para o outro, queriam saber se valia ponto. Algumas alunas disseram que liam livros fora da escola, mas não souberam dizer o nome. Perguntei-lhes quantos livros liam por mês ou nos últimos três meses. Entre risos, responderam que somente um. Perguntei-lhes quem os influenciou na escolha do livro. Responderam “eu” referindo-se a elas mesmas.

Sobre o fato de a escola disponibilizar para eles algum tipo de leitura, uma aluna, de pronto perguntou. “A escola tem biblioteca? Nunca vi”. Fato que não é novidade. De fato, a escola tem um espaço, mas a biblioteca não possui acervo adequado e muito menos é aberta aos alunos, também não tem bibliotecário e muito menos funcionário para tomar conta da biblioteca.

A escola não possui nenhum projeto de leitura, o que se pode concluir das poucas respostas dadas. A maioria respondeu que em casa lê pouco e convive com pessoas que também não têm o hábito de ler. Talvez por isso, não revelam nenhuma preferência por algum tipo de gênero textual.

Das poucas respostas, se ouviu, conforme gravação realizada, que se lia jornal, revistas e histórias, mas quando indagados sobre que tipo de leitura preferiam, se jornal, revista ou histórias, nada respondiam. Um dos alunos, quando interpelado, disse que qualquer tipo de leitura estaria bom. A conclusão a que de fato pode se chegar é que os alunos têm pouca ou quase nenhuma experiência com a leitura e não apresentam um gênero de preferência.

Por último, é oportuno destacar que outro aluno afirmou que lia muito no WhatsApp, porém não explicitou, ainda que provocado pelas discussões, o tipo de leitura realizada.

4.4 O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Nesta etapa, utilizei-me de questionários como técnica de pesquisa e por meio deles cheguei às seguintes informações que serviram de base para a intervenção do projeto e conseqüentemente para a escrita deste memorial. São elas: A escola pesquisada tem uma sala onde funciona uma biblioteca precária com pouquíssimos acervos, sendo a maioria livros didáticos. Esses livros, na sua maioria, foram conseguidos pela Secretaria da Educação do Estado, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e doações. Ademais, não há uma bibliotecária para cuidar do “acervo” e por conta disso, a biblioteca não funciona normalmente, ou como deveria.

É oportuno destacar ainda que o questionário foi respondido por 15 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, Séries Finais, turno vespertino.

Sobre a faixa etária, sexo e raça dos alunos entrevistados, obtive como resultado, conforme se pode observar no quadro 01, tabela 01 e gráfico 01², que a faixa etária dos alunos varia de 13 a 18 anos de idade, sendo que 07 são do sexo masculino, correspondendo a 47%, e 08 são do sexo feminino o que correspondem a 53%.

Ao procurar saber dos alunos o grau de escolaridade de seus pais, obtive as seguintes informações, conforme gráfico 02, que a escolarização dos pais varia de não - escolarizado a nível superior completo. Os informantes evidenciaram que 02 (13%) pais não são alfabetizados, outros 02 (13%) de nível fundamental incompleto, 03 (20%) têm Ensino Médio completo, outros 03 (20%) não responderam sobre a escolaridade de seus pais e os demais informaram que: Sabem ler e escrever (7%), Ensino Fundamental I completo (7%), Ensino Fundamental II completo (7%), Ensino Médio incompleto (7%), superior completo (7%).

Ao argui-los sobre o grau de escolaridade de suas mães, como respostas obtive, de acordo com o gráfico 03, que o grau de escolaridade das mães não é tão diferente da dos pais, pois constatei que destas, 02 (13%) não são alfabetizadas, 02 (13%) apenas sabem ler e escrever, 03 (20%) possuem Ensino Fundamental I incompleto, 01 (7%) possui Ensino Fundamental I completo, 01 (7%) Ensino Médio incompleto, 04 (27%) possuem Ensino Médio completo, e 02 (13%) alegaram não saber responder.

Busquei ainda saber dos alunos se seus pais trabalhavam e pelas respostas, segundo se pode observar na tabela 02 que, há um número maior de pais trabalhando em relação às mães. Apesar de a diferença não ser tão significativa, constatei que 14 (93%) dos pais trabalham, ao passo que apenas 11 (73%) das mães não.

De posse dessas informações, quis saber sobre as atividades profissionais desenvolvidas pelos pais dos informantes, conforme quadro 02. Nele os dados

² Todos os gráficos, quadros e tabelas correspondentes a este item encontram-se no **ANEXO B: GRÁFICOS E TABELAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E AOS PAIS.**

revelam que o grau de escolaridade dos pais é relativamente baixo, merecendo destaque apenas o pai do informante de nº 11 (onze) que tem nível superior completo. Esses dados revelam que a maioria dos pais tem uma baixa escolaridade e que as atividades desenvolvidas não precisam de muita escolaridade.

Ao buscar saber dos informantes com quem estes moram, situação conjugal dos seus pais e local de moradia, responderam, conforme se pode observar no quadro 03, que a maioria vem de família cujos pais são separados.

Quando perguntei aos alunos se eles trabalhavam, como resposta obtive, conforme revela o quadro 04, que os alunos na grande maioria não trabalham e, aqueles que o fazem, trabalham numa margem de tempo, variando entre quatro e seis horas diariamente. Em relação às atividades desenvolvidas, estas consistem em serviços gerais, cuidador de crianças, ajudante de marmoreiro, vendedora e lavador de carros. Atividades estas que não exigem muita escolaridade.

Para saber do comportamento leitor do aluno, perguntei acerca da leitura nas horas vagas, o tempo disponibilizado, se gostavam de ler e o que liam. Tais resultados encontram-se sintetizados no quadro 05.

O gráfico 04 revela que os informantes, na sua maioria, ou seja, 11 que correspondem a 74%, alegam que às vezes leem nas horas vagas, ao passo que 02, ou seja, 13% dizem que leem nas horas vagas e outros 02, que compreendem a 13%, dizem que não leem nas horas vagas.

O gráfico 05 trata do tempo disponibilizado pelo aluno para leitura, e assim tem-se que, 05 (33%) dizem disponibilizar de 01 hora por semana para leitura; 03 (20%) leem 02 horas por semana; 02 (13%) leem 3 horas por semana, 04 (27%) disseram não “sei responder” e 1 (7%) respondeu “não se aplica”.

Quando arguidos sobre gostar de ler, 08 (53%) responderam que “sim”, 06 (40%) responderam que gostam de ler às vezes e apenas 01 (7%) disse não gostar de ler, o que se constata através do gráfico 06.

O gráfico 07, que trata do gosto pela leitura dos responsáveis, aponta que os responsáveis leem. Os alunos apontaram como principais leituras realizadas por

eles: “WhatsApp”, “todo tipo de livro”, “jornal”, “revista”, “revista em quadrinho”, “Bíblia”, “várias coisas”, “historinhas”.

Através do gráfico 08, os alunos revelaram, na sua maioria, ou seja, 40% que leem histórias em quadrinho, 27% afirmaram ler poesias, e 13% disseram que leem contos de fada, outros 13% livros religiosos e 7% leem notícias.

De posse dessas informações, quis saber dos alunos se costumavam comprar livros e eles revelaram, conforme se pode observar no gráfico 09, que 20% leem, 40% leem às vezes, 33% não leem e 7% responderam “não se aplica”.

Ao solicitar dos alunos que informassem a quantidade de livros que costumavam comprar, os dados revelaram que de 02 a 05 livros por ano.

E quando arguidos se costumavam receber livros de presente, 40% dos informantes afirmaram que recebem livros de presente, 27% disseram que recebem às vezes e 33% disseram que não recebem livros de presente. Os que recebem livros de presente afirmaram que recebem do pai, mãe, amigo, tio, tia e padrinho, o que se pode constatar do gráfico 10.

A respeito da quantidade de livros que os alunos leem por ano, o gráfico 11, revela que, 13% dos alunos disseram que leem 01 livro por ano, 53% revelaram que leem entre 02 e 05 livros, 13% leem de 06 a 10 livros, 7% afirmaram que leem de 11 a 15 livros, outros 7% revelaram que leem 16 a 20 livros por ano e 7% não souberam responder.

Inquiri os alunos se costumavam ler em casa e estes revelaram, conforme aponta o gráfico 12, que 60% dos alunos “leem em casa”, 33% informaram que “leem às vezes” e 7% alegaram que “não leem”.

Em relação ao comportamento leitor, os dados do gráfico 13 revelaram que, 47% dos alunos informaram que leem no ambiente escolar e fora dele, 33% disseram que leem às vezes e 20% alegaram não ler no ambiente escolar nem fora dele.

80% dos alunos revelaram que a escola, na maioria das vezes, o motiva e 20% disseram que apenas às vezes, conforme se pode observar no gráfico 14.

O gráfico 15 registra as razões que levam os alunos a ler, ao passo que o gráfico 16 revela que 80% dos alunos afirmaram que leem muito pela internet, 13% disseram que leem às vezes e 7% não leem.

No gráfico 17, constam as respostas dos alunos sobre o fato de estes participarem de jogos de leitura via internet e como resposta, tem-se que, 46% dos alunos disseram que não participam de jogos de leitura via internet, 27% disseram que participam às vezes e 27% participam efetivamente.

Conforme se pode observar, os dados dos questionários não são muito diferentes dos observados na roda de conversa, pois ficou evidente que os alunos leem sim, porém sem um planejamento prévio ou com intencionalidade, bem como de forma satisfatória, ou seja, consiste de uma leitura superficial. Também ficou claro que a escola não possui uma rotina de cobrança ou atividades voltadas para leitura que promova o desenvolvimento e formação do aluno leitor autônomo. Esse aluno que não tem muita referência de leitura em casa, chega à escola que também não desperta neste o desenvolvimento e o gosto pela leitura.

Acrescente-se também, conforme dados, alguns poucos apontaram que leem e que são incentivados por pais e familiares, o que mostra que eles leem, mas não é o bastante para que compreendam a importância desse capital cultural e sejam seduzidos pela leitura.

4.5 O QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS

A comunidade do entorno é formada por moradores de bairros muito populosos a exemplo de Canabrava, São Marcos e Pau da Lima. São localidades da cidade que cresceram com o inchaço de Salvador. Nesses locais, onde antes havia reservas da Mata atlântica, atualmente encontram-se bairros populosos e sem infraestrutura para atender as suas demandas. Essas informações foram colhidas pelo PPP da escola e com base em ficha cadastral dos pais que consta na escola.

Quanto ao perfil socioeconômico e cultural, foram encaminhados 15 questionários socioeconômicos e culturais para que os pais dos alunos

respondessem, porém apenas 12 devolveram respondidos. Destes, obtiveram-se os seguintes resultados aqui descritos conforme gráficos em anexo.

Constatou-se que 03 são do sexo masculino e 09 são do sexo feminino, com faixa etária variando entre 33 a 58 anos. O gráfico 18 revela o estado civil dos pais dos alunos.

Sobre o bairro onde moram, constatou-se que a grande maioria reside no bairro de Canabrava, Vila Canária e São Marcos. E ainda que essas famílias são oriundas de diversas cidades do Interior do estado, como: Feira de Santana, Jequié, Santa Inês, Camamu, Ibirapitanga, Ipirá, Alagoinhas e Salvador.

Ao buscar saber como estes pais se declaram quanto à raça, obtive os seguintes dados, conforme registrado no gráfico 19, em que a grande maioria se declara parda e negra seguida de branco, afrodescendentes e indígena que correspondem a 2%.

Sobre a quantidade de filhos, o gráfico 20 revela que 42% das famílias informaram que têm entre três a cinco filhos, 33% têm de um a dois filhos, 17% dos pais afirmaram ter de dois a três filhos, ao passo que 8% alegaram ter 5 ou mais filhos. Para o item “não se aplica”, não houve respostas.

Os dados registrados no gráfico 21 apontam que 25% dos pais possuem Ensino Médio completo e o mesmo percentual evidenciou quantidade equivalente aos que sabem ler e escrever. Desses, 17% alegaram que têm Ensino Médio incompleto e outros 17% responderam ‘não se aplica’. 8% informaram não serem alfabetizados ou não possuem Ensino Fundamental I completo. Nenhum resultado apontou para o Ensino Superior.

Quis saber dos pais entrevistados quem trabalhava, e estes, conforme consta no gráfico 22, 75% dos pais entrevistados trabalham enquanto que 18% não trabalham e 17% trabalham às vezes.

Em seguida, quis saber dos pais que trabalham, qual atividade exercem. Os dados constantes do gráfico 23 indicam que, 25% dos pais informaram que trabalham no comércio, outros 25% responderam “não se aplica”. 17% alegaram que trabalham por conta própria, outros 17% responderam que são assalariados. 8%

responderam que trabalham em negócio familiar sem remuneração estabelecida e os 8% restantes informaram ser empregados domésticos mensalistas ou diaristas.

Sobre a renda média total da família, os resultados do gráfico 24³ revelam que 42% dos pais recebem como remuneração de um até três salários mínimos, ao passo que 25% alegaram receber menos de um salário mínimo e 33% responderam ‘não se aplica’.

Sobre a participação na renda familiar, constatou-se que 50% dos que trabalham contribuem para a renda familiar, enquanto que 33% informaram que são os principais responsáveis pela renda da família e 17% informaram “não se aplica”.

Sobre a quantidade de cômodos em suas casas, os entrevistados, na sua maioria, revelaram que possuem 03 ou mais, perfazendo um total de 83%. 9% dos entrevistados informaram possuir apenas 01 cômodo e 8% revelaram que possuem 02 cômodos.

Sobre os bens móveis, obtiveram-se as seguintes respostas: 08 dos entrevistados revelaram possuir aparelho de Som. Sobre a televisão, 08 responderam que possuem apenas 01 TV, ao passo que 04 revelaram possuir 02 aparelhos. Em relação a aparelho de DVD, 09 dos entrevistados possuem um em suas casas ao passo que um dos entrevistados possui em sua casa dois aparelhos. No item geladeira, todos afirmaram possuir uma em suas casas. Máquina de lavar roupa, apenas 07 possuem enquanto 05 não possuem. Computador (micro, laptop ou notebook), somente um entrevistado alegou possuir. Telefone fixo, somente um dos entrevistados revelou possuir. Telefone celular, todos os entrevistados revelaram que possuem um ou mais. TV por assinatura, somente 03 dos entrevistados possuem. Automóvel, não houve registro. E em relação à motocicleta, 01 entrevistado afirmou possuir.

Quis saber qual meio de comunicação o entrevistado utiliza para se manter atualizado, ouviram-se destes os seguintes: em primeiro lugar a televisão, seguida do jornal, internet e rádio.

³ Todos os gráficos, quadros e tabelas correspondentes a este item encontram-se no **ANEXO B: GRÁFICOS E TABELAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E AOS PAIS.**

Sobre a leitura realizada em casa e/ou no trabalho, os entrevistados revelaram que leem notícias, textos bíblicos e outros. Também houve quem respondesse “não se aplica”.

Ao buscar saber se estes tinham acesso à internet, revelaram, conforme registrado no gráfico 25, que têm acesso, sendo que 50% afirmaram que “sim”, 33% responderam que não têm acesso e 17% responderam que às vezes acessam a internet.

Arguidos sobre a utilização do computador em casa, 42% dos entrevistados responderam ‘não se aplica’ enquanto que 25% informaram que utilizam em casa, outros 25% alegaram utilizar o computador em lanhouse, e 8% usam no trabalho, conforme gráfico 26.

Sobre o lazer preferido dos entrevistados, os mais comuns apontados por eles foram: futebol, praia, igreja e viagem. Houve também quem respondesse “não se aplica”.

Quando indaguei se costumam comprar livros para ler, 16% dos entrevistados responderam “sim”, 67% disseram que não compram livros para ler e 17% alegaram comprar às vezes, gráfico 27.

Perguntei ainda se estes incentivavam os seus filhos a lerem, 92% dos pais entrevistados afirmaram que incentivam os filhos a ler, ao passo que 8% disseram que incentivam às vezes. Para o item “não se aplica”, não houve respostas, gráfico 28.

Questionei ainda se os responsáveis discutem com seu filho e/ou socializam as leituras feitas. 92% dos pais alegaram que discutem com seus filhos as leituras feitas, ao passo que 8% apenas fazem isto às vezes, gráfico 29.

Por último, quis saber dos entrevistados se estes consideravam a leitura importante. Todos responderam que “sim” e acrescentaram que: “melhora a vida”; “Porque é importante”; “é muito importante para o futuro”; “Porque é por meio da leitura que obtemos conhecimento e nos tornamos bons cidadãos” e “instrui o homem”.

Os questionários respondidos pelos pais dos alunos apontaram que estes na sua maioria, apesar de terem pouco estudo, querem seu filho na escola e desejam que estes sejam bons leitores. Todavia, não têm condições de oferecer-lhe uma leitura variada e até mesmo participar dessa leitura, ora por conta do pouco tempo, ora por não terem condições de acompanhar, deixando essa tarefa para escola.

Constatei que alguns pais leem na sua maioria Bíblia e jornais e que ao seu modo incentivam os filhos a lerem, costumam até comprar livros para seus filhos e ainda discutem com eles a leitura feita.

5. TOMADA DE CONHECIMENTO DA REALIDADE LEITORA DOS ALUNOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

5.1 O DIAGNÓSTICO E SEU PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Foi elaborada uma avaliação diagnóstica, que consta em anexo, “apêndice B”, a qual teve como objetivo verificar o nível de leitura dos alunos pesquisados. Consistiu numa coletânea composta por textos para examinar se os alunos possuíam as competências e habilidades apontadas em seus objetivos.

Essa avaliação se pauta na matriz de referência do programa GESTAR⁴ instituído pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e Prova Brasil⁵ que se organizam em itens e questões que procuram aferir os conhecimentos dos estudantes em diálogo com as demais disciplinas do currículo. O diagnóstico está estruturado em uma matriz de referência para a avaliação com descritores que contemplam as principais habilidades e competências próprias para cada série a que se propõe avaliar.

Como documento de referência, essa matriz traz noções conceituais, atitudinais e procedimentais indispensáveis ao universo das práticas estudantis e sociais com foco no desempenho frente a situações problemas contextualizados. O ponto de partida para a constituição dessa matriz considera o conjunto de habilidades e competências e o nível de proficiência em leitura em língua portuguesa.

Apesar de usar questões do GESTAR e Prova Brasil, a avaliação diagnóstica que propus se encontra organizada em blocos temáticos e numa sequência com a qual busco avaliar as competências dos alunos sobre leitura através dos seguintes critérios também utilizados nas avaliações externas: procedimentos de leitura;

⁴ O Programa Educacional Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de promover a formação dos professores de língua portuguesa e de matemática com vistas a fortalecer o ensino e a aprendizagem destas disciplinas nos ensinos fundamental I e II.

⁵ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto e relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Em cada critério aqui relacionado, selecionei algumas habilidades previstas pelas matrizes de referência, com as quais procurei identificar se o aluno tem domínio ou não dessas habilidades. Com essa avaliação, identifiquei o principal problema dos meus alunos relacionado com a leitura e a partir daí propus a intervenção.

Cumpru apontar que o problema identificado na diagnóstica foi mesmo o de compreensão e interpretação que vai desde a assimilação de informações simples até às informações mais complexas. Digo: apresentaram dificuldade de identificar não só informações implícitas, como é o caso da inferência, como também tiveram dificuldade em identificar informações explícitas.

A organização da avaliação diagnóstica foi feita por blocos temáticos o que se deve ao fato de justificar a escolha dos textos de maneira a evitar repetições. Essa avaliação que consta de 33 questões foi aplicada num tempo de aproximadamente 100 minutos, que correspondem a duas horas aulas de 50 minutos cada uma. Quanto ao número de questões, isso se deve ao fato de atender à quantidade de descritores escolhidos para avaliar as habilidades leitoras dos alunos. Além disso, atende ao tempo determinado.

5.1.1 Objetivos do diagnóstico

Verificar se o aluno:

- Localiza informação explícita no texto;
- Faz conexão simples entre trechos de informação colocados lado-a-lado;
- Localiza uma ou mais partes independentes de uma informação explícita;
- Reconhece o tema principal ou a intenção do autor;
- Faz uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento no cotidiano;
- Localiza informações que podem ser inferidas em um texto;
- Reconhece a ideia central de um texto, compreendendo as relações ou explicando o significado de uma parte do texto;

- Compara e diferencia tendo por base um único aspecto do texto;
- Faz comparações ou diversas conexões entre o texto e outros conhecimentos, a partir de experiências pessoais;
- Localiza e reconhece as relações entre várias informações em um texto;
- Integra várias partes de um texto a fim de identificar a ideia principal, compreendendo relações ou explicando o significado de uma palavra ou frase;
- Faz conexões, comparações e explicações ou avalia um aspecto do texto;
- Localiza e organiza informações relacionadas em um texto;

5.1.2 Síntese e reflexão sobre os dados de aplicação da avaliação diagnóstica

No dia 26 de agosto, foi aplicada a avaliação diagnóstica em caráter experimental (testagem) numa turma de 7º ano, com alunos da mesma Unidade Escolar e com a mesma faixa de idade. A finalidade da aplicação da testagem era verificar o grau de dificuldades apresentado pelas questões da avaliação no que diz respeito aos enunciados e comandos. Era preciso saber se os alunos estavam compreendendo o que se pedia e o que era exatamente para fazer. Dessa turma, foram selecionados aleatoriamente 10 (dez) alunos para a realização da prova. Em relação aos enunciados e comandos, nenhum questionamento foi feito, o que me permitiu concluir que estavam entendendo o que era para fazer. Além disso, no item “duração da prova” em que se constavam “início” e “término”, dadas as instruções necessárias, os alunos sinalizaram que tinham compreendido e usaram o tempo integralmente.

A prova foi iniciada às 13 horas com duração de 100 minutos e a maioria dos alunos realizou num tempo médio de 80 minutos o que foi considerado um tempo razoável levando-se em conta a complexidade da avaliação. Cumpre destacar que os erros mais recorrentes foram aqueles que dizem respeito ao descritor inferir sentido de uma palavra ou expressão.

Faço constar, por oportuno, que a referida avaliação estava prevista para o dia anterior, 25 de agosto. Entretanto, devido a um problema externo, mobilização

dos funcionários terceirizados, a escola aderiu à mobilização e por conta disso, não foi possível a realização da prova.

No dia 30, data prevista para a aplicação da diagnóstica, mas que não foi possível pelos motivos apontados, reservei esse dia para fazer a correção da testagem e proceder aos ajustes que fossem necessários. O resultado da testagem foi o já mencionado acima.

No dia 31 de agosto, finalmente apliquei a avaliação diagnóstica na turma pesquisada, 7º ano, turno vespertino, no Colégio Estadual Vale dos Lagos, situado na Estrada das Muriçocas, Vale dos Lagos, Paralela. Nessa turma constam atualmente 17 alunos, com uma faixa de idade que varia entre 12 e 16 anos. A mesma turma com a qual trabalhei no ano passado. De lá para cá, infelizmente houve algumas desistências por parte de alguns alunos. Ainda assim, pude permanecer com a mesma turma o que tem facilitado o andamento do trabalho.

No momento da aplicação da prova, expliquei aos alunos sua finalidade e proposta e me coloquei à disposição para dirimir quaisquer dúvidas. Procurei organizar a turma de maneira que se sentissem mais confortáveis ao mesmo tempo em que não fosse possível a troca de informações referentes à avaliação. Feito isso, entreguei as provas e sinalizei para a questão do tempo disponível. Além disso, como estímulo para a realização de um bom resultado, destaquei que essa avaliação seria pontuada e, como faz parte de uma proposta de trabalho diferenciada, precisaria de uma atenção redobrada e para compensar essa atenção redobrada, levei uma premiação (chocolate) para cada aluno, chamei atenção ainda para o tempo mínimo de entrega, recomendando que permanecessem com a prova em mão num tempo mínimo de 60min.

Todavia, apesar de estar tudo muito didaticamente planejado e articulado, algumas intercorrências ocorreram a começar pelo ambiente externo da Unidade Escolar que há muito tempo não tem permitido a organização e o silêncio necessários compatíveis com um estabelecimento de ensino. São muitas as interferências externas no que dizem respeito aos ruídos e interrupções do andamento escolar. Acrescente-se ainda o fato de a escola estar em frente a uma via principal e movimentada, com passagem de ônibus e caminhões, o que contribui, dentre fatores já citados, para o aumento de ruído no interior da escola.

A falta de estrutura é quase generalizada: falta material de trabalho adequado, uma sala de leitura, ambiente acústico, enfim uma estrutura que permita um trabalho tranquilo e concentrado. Mas como tudo isso já faz parte do nosso cotidiano escolar, nós professores, meio que intuitivamente, contornamos essas questões, fazendo a diferença junto aos nossos alunos que compreendendo a nossa dificuldade, na maioria das vezes, se empenham de forma a ser possível realizar um trabalho de qualidade.

Outro dado relevante, mas não menos preocupante, foi a questão da duração da prova. A aplicação, com base no grau de complexidade das questões e com base na resposta dada na testagem, foi planejada num tempo de 100 minutos para sua realização. A prova começou às 13h com término previsto para as 14h 40min. Na testagem, os alunos fizeram a prova num tempo mínimo de 80 minutos. Já na avaliação definitiva, o tempo dispensado pelos alunos para a realização da prova, foi bem menor do que o previsto. A avaliação foi realizada entre 40 e 60 minutos.

No dia 1º de setembro, realizei a tabulação dos dados com vistas aos resultados que servirão de base para a construção e aplicação da proposta de intervenção. A proposta de intervenção se traduz numa sequência didática cuja finalidade primeira é trabalhar as habilidades e competências de leitura que faltaram aos alunos no momento de realização da avaliação. As dificuldades foram sinalizadas a partir das respostas dadas nas questões.

A avaliação diagnóstica aplicada aos alunos buscou perceber o nível de capacidade do aluno de identificar nos textos selecionados os seguintes descritores: localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, identificar o tema de um texto, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados e estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções e advérbios.

De posse dos estabelecimentos dos descritores a serem testados, elaborei 04 questões com alternativas de “A” a “E”, nas quais procurei verificar se os alunos eram capazes de identificar informações explícitas em textos curtos. Nas questões

com esse descritor, buscou-se saber se os alunos eram capazes de identificar o tema de um texto e ainda localizar elementos como personagens, título, características, local onde acontecem os fatos, personagem e ação, ação e lugar, reconhecer elementos da narrativa e opinião em textos informativos, fábulas e poesia.

Os dados levantados com respostas às questões abertas de 01 a 04 e os dados contendo alternativas de “A” a “E”, relativas a este descritor revelaram que os alunos, na sua maioria, não conseguem identificar informações explícitas, conforme se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 01: Descritor - localizar informações explícitas em um texto

Após a leitura dos textos, respondam às alternativas abaixo:	Nº de alunos que acertaram
Quais são as personagens da história?	4
Em que local se passa a história?	14
Qual era o problema do soldado?	4
Qual era a opinião do comandante sobre esse problema?	4
O que o soldado fez para resolver seu problema?	6
O poeta descreve uma cidadezinha. Que elementos ele seleciona para descrevê-la?	6
Qual é o título do texto?	14
Por que os morcegos foram ligados a histórias de terror?	4
Segundo o texto, por que os morcegos são seres extraordinários?	6
De acordo com o texto, os morcegos não sobrevivem em qual região?	11

Conforme se pode observar, os alunos ainda não conseguem, na sua maioria, identificar a localização de informações explícitas no texto.

Gostaria de salientar que desenvolver a capacidade de identificar o explícito é o primeiro passo para que se desenvolvam habilidades mais complexas. É sabido que os textos nem sempre apresentam uma linguagem exata e, nesse sentido, é

preciso que o aluno desenvolva a habilidade de reconhecer novos sentidos conferidos às palavras dentro de uma produção textual, mas para isso, é preciso primeiro dominar as habilidades mais simples para se chegar às mais complexas.

É preciso ressaltar também que a compreensão de um texto conotativo e simbólico, como aqueles que tratam de inferência, requer do leitor que este consiga relacionar as informações com o seu conhecimento de mundo. É papel do leitor competente compreender o sentido global do texto, usando recursos para a sua compreensão, de forma autônoma.

Com base nisso, entende-se que um leitor proficiente é aquele que consegue decodificar a escrita e ainda ler inúmeras informações implícitas nas entrelinhas, que requerem do leitor a partir dos seus objetivos, um conhecimento amplo do assunto, do sistema da escrita e das convenções da linguagem escrita, de seu conhecimento da língua, das estruturas textuais e do conhecimento de mundo.

Assim sendo, ser capaz de usar essas informações que o leitor já as detém é o que denominamos de inferência. Veja o que dispõe Koch em *Texto e coerência* (1997):

Basicamente se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor (ouvinte). (KOCH, 1997, p.70).

Sobre essa questão podemos ainda trazer o que argumenta Isola em: *Leitura: inferência e contexto-social* (1991):

A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença. (DELL'ISOLA, 1991, p.39).

Ante o exposto, pode-se entender por inferência toda informação implícita ou subjacente ao texto que para ser ativada precisa que o leitor mobilize conhecimentos prévios de mundo.

Para identificar se o aluno era capaz de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, foram elaboradas 05 questões, a partir de textos curtos, nos quais os alunos deveriam inferir o sentido da palavra, o sentido da expressão ou o assunto em textos informativos, fábulas e poesias com o apoio de linguagem verbal. Com

essas questões, procurei saber se o aluno consegue inferir o sentido da palavra ou expressão, se seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Tabela 02: Descritor - inferir o sentido de uma palavra ou expressão

ALTERNATIVAS	Nº de alunos que acertaram
QUESTÃO 05: A expressão em destaque “Quem come esse prato, tem bala na agulha” quer dizer o quê?	6
QUESTÃO 06: Nesse texto, a expressão “cabeça no mundo da lua” significa que o filho...	2
QUESTÃO 07: Em “balão multicolor ”, a palavra destacada indica que o balão é...	4
QUESTÃO 08: Nesse texto, a verdadeira intenção da onça era...	5
QUESTÃO 09: De acordo com esse texto, os vampiros:	3

Os resultados das questões relativas ao descritor da tabela acima demonstram que os alunos ainda não conseguem de forma satisfatória fazer inferências.

Com as questões acima, buscou-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, fazendo inferências sobre o sentido de uma palavra, como é o caso da questão 07, ou expressão no texto como “cabeça no mundo da lua” questão 06, na qual aparece o sentido conotativo. A inferência é possível de ser feita, a partir do momento em que o aluno consegue realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, o que levará a conquista de novas informações, que não aparecem claramente no texto. O domínio deste descritor mostra que o aluno é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece.

O exposto acima nos remete ao que diz Braga e Silvestre:

A compreensão na leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar com nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores). (BRAGA E SILVESTRE, 2002, p. 22).

Com isso, fica claro que para compreensão da leitura, o leitor precisa ativar conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o que se observa nas proposições de Freire (1992, p.11) que assim delinea:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que a posterior leitura desta não pode prescindir a leitura daquela". É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Ademais, não se pode negar a importância do contexto no uso das inferências, haja vista a necessidade do contexto para relacionar as ideias, conforme coloca Dell'Isola (1991, p. 46) ao declinar sobre a descoberta de novas informações, tendo como ponto de partida informações anteriores. Diz ainda que a inferência faz parte de um processo cognitivo que suscita uma informação semântica nova, tendo como referência uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Para a autora, "a inferência ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimento adquiridos pela experiência de vida com as quais preenchem os "vazios" lexicais. " (DELL'ISOLA, 1991, p.46)

Quis ainda saber se os alunos são capazes de identificar o assunto principal de um texto e para tanto, elaborei uma questão na qual os alunos deveriam demonstrar se conseguem de forma satisfatória realizar essa competência. No resultado, dos 17 alunos que responderam à questão, apenas 05 acertaram.

Dando continuação aos demais descritores, procurei, por meio de textos informativos, receitas e cartas, saber se os alunos conseguem identificar a finalidade de texto de gêneros diferentes.

Tabela 03: Descritor - identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

ALTERNATIVAS	Nº de alunos que acertaram
QUESTÃO 10: A finalidade desse texto é:	6
QUESTÃO 11: A finalidade do texto é:	5

QUESTÃO 12: Esse texto foi escrito para:	3
--	---

Os resultados obtidos nas questões propostas revelaram que os alunos, na sua maioria, apresentam dificuldades para identificar a finalidade de textos. Para a realização dessas questões, o aluno precisa ser capaz de reconhecer o gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.

Elaborei algumas questões para saber se os alunos são capazes de reconhecer relação de causa e consequência e relação entre partes de um texto e seu referente em histórias e crônicas, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 04: Descritor - Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto

ALTERNATIVAS	Nº de alunos que acertaram
QUESTÃO 13: O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque:	4
QUESTÃO 14: Pensando ter visto um pedaço de carne maior na água, o cão:	7

Os resultados apresentados na tabela acima mostram que os alunos, na sua grande maioria, ainda não sabem reconhecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto, pois dos 17 alunos que responderam as duas questões, somente 04 acertaram a primeira, ao passo que 07 acertaram a segunda.

Em relação à competência de identificar conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa em histórias e crônicas, a tabela seguinte apresenta os resultados abaixo. Nessas questões, buscaram-se identificar os motivos pelos quais os fatos são apresentados no texto. Utilizando-se de textos como histórias e crônicas, foi possível verificar que os alunos ainda não conseguem

satisfatoriamente estabelecer relações entre as diversas partes que o compõem, verificando as relações de causa e consequência, problema e solução, entre outros.

Tabela 05: Descritor - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

ALTERNATIVAS	Nº de alunos que acertaram
QUESTÃO 15: O que deu origem aos fatos narrados nesse texto?	2
QUESTÃO 16: Nesse texto, o narrador é o:	5

Os dados coletados na tabela acima refletem o grau de compreensão dos alunos sobre o conflito gerador. De acordo com esses dados, é possível depreender que os alunos não conseguem ainda reconhecer o conflito gerador do enredo ou que motivam as ações das personagens, a saber: dos 17 alunos que responderam à avaliação diagnóstica, apenas 02 acertaram (a questão 15). Os dados da tabela revelam ainda que (na questão 16) apenas 5 souberam identificar quem era o narrador do texto analisado, o que foi feito a partir de questões por meio das quais o aluno deveria identificar os acontecimentos desencadeadores de fatos apresentados na narrativa, ou seja: o conflito gerador, o narrador da história, o desfecho da narrativa, dentre outros.

Sobre o fato de eles serem capazes de reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados como em trechos de contos e anedotas, o resultado foi o apresentado abaixo.

Tabela 06: Descritor - identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

ALTERNATIVAS	Nº de alunos que acertaram
QUESTÃO 17: há traço de humor no trecho:	3
QUESTÃO 18: Nessa anedota o humor é criado:	4

Os resultados levantados com estas questões evidenciaram que os alunos não conseguem, na sua maioria, identificar efeitos de ironia e humor no texto ou fragmentos destes, conforme se pode observar na tabela acima. Dos 17 alunos que responderam à avaliação diagnóstica, apenas 03 acertaram a questão 17 e 04 acertaram questão 18. A finalidade, ao elaborar questões desse tipo, era verificar se o aluno conseguia reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas, utilizadas no texto pelo autor ou, ainda, pela utilização de pontuação ou outros recursos gráficos.

Por último, quis saber se os alunos conseguem estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Para tanto, foram elaboradas duas questões a partir de informações retiradas de textos informativos e poesias, conforme tabela a seguir:

Tabela 07: Descritor - estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

ALTERNATIVAS	Nº de alunos que acertaram
QUESTÃO 19: “Os passarinhos <u>lá</u> se escondem”. Nesse poema, onde é o <u>lá</u> ?	5
QUESTÃO 20: Nesse texto, a expressão “Após alguns minutos” indica	11

Nessas últimas questões, observa-se que houve um equilíbrio, especialmente na última, quando a maioria dos alunos, ou seja, 11 alunos demonstraram conseguir identificar no texto a ideia de tempo, mas por outro lado, nem todos os alunos conseguiram o mesmo com a ideia de lugar, apenas 05 conseguiram.

Cabe aqui ainda relatar que o processo de aplicação da diagnóstica não foi tão simples, pois os alunos não estão acostumados a responder questões com análises textuais recorrentes. Geralmente é um único texto para eles responderem a todas questões, vejamos alguns comentários: “professor, o senhor não acha que

tem texto demais? ”, “Ave Maria! Não vou acabar com isso nunca! ”, “é muito texto para gente ler! ” Essas foram algumas das exclamações feitas pelos alunos.

Depois de ouvir as exclamações dos alunos, tive o cuidado de parar e explicar-lhes que esta postura de trabalho e cobrança deveriam ser uma norma e não uma exceção e que infelizmente a gente, enquanto professor, peca por não acreditar no potencial deles e também por deixar de fazer mais, levando em consideração as reclamações que são feitas, haja vista que eles eram estudantes e não deveriam se esquivar de atividade nenhuma, pois são importantes para o desenvolvimento cognitivo deles, ou seja, para maximização da aprendizagem.

Então, falei para eles: “vamos parar um pouco, respirar, não pensar na quantidade de textos e muito menos no número de questões, mesmo porque não são tantas assim”. “Tenho certeza de que vocês farão um excelente trabalho e ainda serão recompensados por isso, pois atribuirei uma nota de 0 a 3 para cada um. Ante a tais argumentos, ouvi de alguns dos alunos expressões como; “o senhor tá certo, professor, esse provo é que é preguiçoso, não gosta de estudar”; também ouvi: “agora sim, se vale uma nota vou caprichar! ”. Essas e outras observações dos alunos foram ouvidas. Enfim, após essa tempestade de ideias, consegui que os alunos se dedicassem a responder à avaliação em questão.

Todo o resultado coletado mostra que os alunos apresentam dificuldades gerais e que é preciso ser feito um trabalho cuidadoso e pormenorizado começando por informações explícitas até chegar às inferências e assim por diante de modo a desenvolver as habilidades destes para identificar não só estas questões nos textos escolares, mas também na vida.

Em suma, a análise dos dados, evidenciou que a turma pesquisada, apresenta uma dificuldade de leitura cursiva, atentando para entonação e pontuação, o que compromete inclusive a compreensão destes sobre o texto lido, que vai do explícito até o mais alto grau da inferência. Acrescente-se a isso, o fato de que a boa leitura acontece com a prática e se estes não têm o hábito de realizá-la, seja por não ter acesso, seja por falta de orientação ou indicação, dificilmente conseguiram fazer uma leitura de textos mais complexos que possibilite viajar por outras concepções e a partir daí construir as suas. Pela análise, percebe-se que a maioria dos alunos errou na sua totalidade as questões de inferência, acertou

algumas poucas referentes ao implícito e um pouco mais dos explícitos. Ainda assim, em relação aos explícitos, a quantidade de acerto, em relação à quantidade de erro, não nos garante que essa competência e habilidade estão consumadas. Ou seja: houve muito mais erro do que acerto no diz respeito ao número de questões que abarcaram informações explícitas o que me levou à conclusão de que eles ainda têm dificuldade para lidar com questões mais simples.

Entretanto, já sabemos que há certas habilidades e competências, pelo menos em leitura, que só poderão ser adquiridas ou desenvolvidas se alguns pré-requisitos forem garantidos. Por exemplo: não é possível um aluno, em suas leituras, localizar informações implícitas em um texto ou inferir sentido, se esse aluno não consegue localizar informações explícitas em um texto, o que demonstra que ele está no seu nível mais rudimentar de leitura. Como localizar uma informação implícita se não consegue ler o explícito?

Essas informações foram colhidas a partir da avaliação diagnóstica que é um instrumento considerado importante, pois fornece ao pesquisador, de acordo com o que pressupõem Miras e Solé (1996, p. 381), informações sobre a capacidade do aluno antes de iniciar qualquer processo de pesquisa, intervenção e até mesmo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, o pesquisador consegue captar determinadas faltas de habilidades, pré-requisitos, bem como as razões de reiteradas dificuldades de aprendizagem.

Com esse tipo de avaliação, é possível identificar em que posição se encontra o aluno frente ao processo de ensino e aprendizagem e a partir daí fazer intervenções propondo novas aprendizagens que somadas àquelas que ele já domina, servirão de base para sanar as dificuldades futuras e até mesmo facilitar o processo de aprendizagem presente.

A partir dessas considerações, julguei necessária uma proposta de intervenção que se centrasse na capacidade de identificar e reconhecer o explícito como forma de alicerçar os mecanismos necessários que permitam ao aluno chegar ao nível do implícito e da inferência.

Penso que não é possível trabalhar competências e habilidades mais complexas sem que antes tenham desenvolvido os elementos indispensáveis

(perceber o que está explicitamente no texto) que permeiam essas habilidades mais complexas. Portanto, na proposta de intervenção, preparei atividades capazes de permitir aos alunos o desenvolvimento da habilidade de ler o explícito como requisito necessário para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas.

A escolha por trabalhar leitura dessa forma se respalda no que traduz Solé, (1998), sobre estratégias de leitura:

[...] quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 27).

Assim, um trabalho com leitura que parta de uma habilidade mais simples para uma mais complexa propicia a realização de atividades nas quais a definição de objetivos, a predição, a autoindagação, oportunizam de fato a criação de espaços para desenvolver e aprimorar estratégias metacognitivas na leitura.

Tal postura contribui significativamente para formação do leitor capaz de identificar os vários tipos de leituras, seus objetivos e as estratégias empregadas para o estabelecimento do significado do texto. Sendo assim, a leitura se torna prazerosa, de modo a despertar significação e interesse. O que se pode fazer inicialmente por meio de atividades relacionadas com a vida, ou que desperte a curiosidade, esta última poderá mostrar para o aluno que o mundo vai além da imaginação e ainda, que através da leitura, o aluno poderá se apropriar de novas formas de agir sobre ele e melhor viver e conviver.

Diante do exposto, isso evidencia que os alunos se mobilizados, reagem positivamente. Logo não vejo como salutar iniciar com um trabalho que não seja prazeroso ou que seja complicado e com isso o aluno não se sinta motivado a fazer parte.

Em vista disso, pensei em uma intervenção que começasse por explorar atividades mais simples e textos menores e assim sucessivamente, até a inserção de textos mais complexos, por acreditar que desta forma, o aluno perceberá que o seu nível de aprendizagem está numa progressão contínua, entendendo ainda que desta forma e levando o aluno a perceber o seu avanço, o trabalho terá mais chance

de ser um sucesso, pois pretendo tornar o aluno sujeito na construção e desenvolvimento do seu processo cognitivo, além de ser responsável para efetivação da autonomia enquanto sujeito que aprende e constrói, desconstruindo e reconstruindo à medida em que aprende.

De posse dessa compreensão, elaborei a intervenção começando por trabalhar procedimentos de leitura, a partir das informações explícitas até chegar às mais complexas. E aqui cumpre destacar ainda a sugestão do PISA⁶, conforme relatado a seguir.

De acordo com o PISA, os níveis de leitura são seis, subdivididos numa ordem crescente de dificuldades. Apresenta também categorias presentes nos eixos de recuperação de informações, interpretação e reflexão que auxiliam na construção de exercícios, perpassando diferentes habilidades de leitura. A partir desse pressuposto, procurei adaptar os níveis de leitura, realizando atividades que possibilitem a formação de um leitor proficiente.

O programa que avalia os níveis de leitura⁷ no país, a saber: identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão apresenta:

- **Nível 1- nesse nível, o aluno deve ser capaz de:**

- ✓ Localizar uma ou mais partes independentes de informação **explicitamente** apresentada. Tipicamente, a informação requerida está destacada e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação solicitada. O leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto;
- ✓ Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está destacada e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação solicitada. O leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto;
- ✓ Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está destacada e há pouca ou

⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – que consiste numa iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

⁷ Fonte: www.inep.gov.br/internacional/pisa/PISA2000.pdf.

nenhuma informação competindo com a informação solicitada. O leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.

- **Nível 2- no nível 2, espera-se que o aluno:**

- ✓ Localize uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de **inferência** e a consideração de diversas condições;
- ✓ Reconheça a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está destacada e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste, considerando uma característica apresentada no texto;
- ✓ Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e os conhecimentos externos derivados da experiência ou de atitudes pessoais.

- ✓ **No nível 3, é preciso que o aluno:**

- ✓ Localize e, em alguns casos, reconheça a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes;
- ✓ Integre diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar, considerando diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais;
- ✓ Faça conexões, comparações, dar explicações ou avaliar características presentes em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos menos familiares para estabelecer relações com o texto em um sentido mais amplo.

- **No nível 4, é preciso que o aluno:**

- ✓ Localize e organize várias informações relacionadas em um texto;
- ✓ Interprete o significado de nuances de linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo;
- ✓ Compreenda e aplique categorias em um contexto pouco familiar (tarefas de interpretação);
- ✓ Utilize conhecimento formal ou público para levantar hipóteses e avaliar criticamente um texto (tarefas de reflexão);

- ✓ Demonstre compreensão exata de textos complexos cujo conteúdo pode não ser familiar.

- **No nível 5, é preciso que o aluno:**
 - ✓ Localize e organize várias partes de informações contidas no texto, inferindo a (s) informação (ões) relevante (s);
 - ✓ Opere com informações concorrentes;
 - ✓ Faça avaliação crítica, levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado (tarefas de reflexão);
 - ✓ Demonstre uma compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou forma não seja familiar (tarefas de interpretação e reflexão).

- **No nível 6, é preciso que o aluno:**
 - ✓ Faça múltiplas inferências, comparações e contraste;
 - ✓ Demonstre completa e detalhada compreensão de um ou mais textos, integrando informações de mais de um texto;
 - ✓ Trabalhe com ideias desconhecidas, na presença de informações contrastantes, que possam gerar categorias abstratas de interpretação;
 - ✓ Levantar hipóteses ou avaliar criticamente um texto complexo ou um tópico que não lhe seja familiar, considerando vários critérios e perspectivas e aplicando sofisticados conhecimentos. Obs.: Nesse nível, exigem-se precisão de análise e atenção cuidadosa aos detalhes imperceptíveis dos textos.

Em última análise, cumpre esclarecer que a proposta de intervenção foi composta de quatro etapas: **preparação para a leitura, a prática da leitura, a hora da leitura e lendo mais**. Essas etapas foram organizadas por uma central temática que fez a tessitura entre elas. Ao longo das etapas, foram propostas atividades apresentadas em uma sequência didática que, de modo geral, se repetiram em todas as outras.

Na etapa “**preparação para a leitura**”, foram propostas atividades que visaram motivar o aluno, instigar sua curiosidade em relação ao assunto a ser tratado. É o momento de provocá-lo com questões que o deixem inquieto, em conflito, interessado em buscar uma forma de respondê-las. É também o momento de fazer uma avaliação inicial sobre os conhecimentos que o aluno possui em

relação ao assunto a ser trabalhado, permitindo, de modo geral, que faça inferências, deduções, levante hipóteses; que desenvolva, enfim, procedimentos de leitura antecipatória.

As atividades de leitura antecipatória, também chamada de leitura prévia, têm como finalidade estimular os alunos a lerem determinado conteúdo dos textos e a buscar os seus significados; a diferenciar os gêneros discursivos e a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido mediante seus conhecimentos prévios. Dessa forma, como diz Mabel Condemarín (1994), pretendemos motivá-los a adotarem um papel ativo em sua interação com os textos, apoiando-se em seus conhecimentos e experiências prévias, isto é, em seus próprios “esquemas cognitivos”. Quanto mais próximos os elementos textuais estiverem do conhecimento do aluno, maior será a chance de êxito na leitura.

Em outras palavras,

[...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão. (...) o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (MABEL CONDEMARÍN, 1994, p. 51).

Sendo assim, julguei importante uma intervenção nesse processo, estimulando, orientando e ampliando essa prática, que é uma estratégia de leitura incorporada pelo bom leitor no processo de dar sentido ao que vê, ouve ou lê.

É, portanto, na tarefa de levantar hipóteses (fazendo seleção dos aspectos mais significativos, antecipações e inferências) e de avaliar esses procedimentos, confirmando suas ideias ou refutando-as, que o leitor poderá construir efetivamente um caminho sólido que o levará à compreensão do texto.

Sendo o objetivo maior do ensino de língua portuguesa a formação de leitores e produtores de texto, na etapa que chamei de “**prática de leitura**”, segunda etapa, procurei trabalhar com a leitura de forma a contribuir para o desenvolvimento das diversas habilidades que caracterizam um leitor competente. Para isso, desenvolvi atividades que proporcionassem aos alunos:

- Identificar, selecionar e localizar informações presentes no texto.

- Relacionar informações;
- Estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Nessa etapa, o trabalho com leitura teve um destaque muito especial. O aluno teve a oportunidade de entrar em contato com uma diversidade de textos. Para isso, selecionei textos representativos da realidade do aluno, embora centrados principalmente nos gêneros fábula e crônica.

Cumpru salientar ainda que, nessa etapa, foram propostas diversas abordagens de leitura, embora predomine o sistema de perguntas e respostas com questões objetivas, elaborei também questões subjetivas, com a intenção de captar as primeiras emoções e ideias que um texto desperta no leitor, dando condições aos alunos de expor seus pontos de vista, seus sentimentos, sua maneira particular de ver e entender o mundo.

A próxima etapa foi a **hora da leitura** que consistiu no momento de contribuir para o desenvolvimento da capacidade do aluno de concentrar-se, de ouvir, de imaginar, de abstrair, de apreciar o texto e ainda realizar a leitura silenciosa e oral.

Para tanto, selecionei textos com a finalidade de criar um ambiente de discussão e questionamento, além de problematização e expressão de sentimentos. Nesse procedimento, fiz uso dos gêneros textuais fábula e crônica. Aproveitei o ensejo não para ler para os alunos e sim contar para eles o texto de forma expressiva, de maneira a envolver os alunos nas tramas dos textos.

Com essa postura, procurei trabalhar e tornar a hora da leitura um momento lúdico ao processo de aprender. Com isso, contribuí para que o aluno percebesse que estudar e brincar são duas ações que podem caminhar juntas muitas vezes, desde que a ordem e a obediência às regras estabelecidas preponderem.

E finalmente na etapa que denomiei **lendo mais**, a última da proposta de intervenção, acreditando que o aluno já se encontra com uma certa autonomia e prazer pela leitura, comecei a apresentar-lhe textos e livros que fizessem sentido para ele. Também dei dicas de como escolher um livro. Levei-os à biblioteca e solicitei que cada um escolhesse um livro, levasse para casa e depois de três dias fizesse a defesa do livro lido e ganharia aquele que conquistasse o maior número

de interessados na leitura do livro defendido. Essa defesa teria que ser feita através da argumentação, leitura de alguns trechos, dramatização, etc.

Noutro momento, solicitei dos alunos para que em grupo lessem um livro e apresentassem para o grande grupo de forma lúdica, que podia ser através de paródia com o conteúdo do livro; dramatização; escrever uma carta ao autor comentando o conteúdo e as personagens e ainda fazer uma crítica ou elogio; fazer um debate sobre o tema central da história; sobre as atitudes de determinada personagem; promover um júri simulado para acusar ou defender uma delas; fazer recortes-colagens do tema central da obra; construir uma maquete, caracterizando o lugar e as personagens do romance; mudar o final da história e apresentá-lo oralmente.

Aqui apresentarei resumidamente a sequência didática que serviu como primeira atividade elaborada à luz de pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) e sobre leitura de uma perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2008; MARCUSCHI, 2008; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), e que me permitiu chegar a várias conclusões a respeito do enfoque que se dá à leitura e sobre problemas conceituais de vários dos descritores.

Vele reiterar que a proposta de intervenção foi estruturada da seguinte forma: antes da leitura; durante a leitura e depois da leitura, sendo que esta sequência foi utilizada em todas as atividades desenvolvidas:

- **Antes da leitura** houve sempre uma discussão com a finalidade de levantar hipóteses, previsão e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos;
- **Durante a leitura** foram feitas leituras compartilhadas; formulação de previsões sobre o texto lido; formulação de perguntas sobre o que foi lido; esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o texto; resumo das ideias do texto; avaliação e construção de novas previsões;
- **Depois da leitura** foram realizadas atividades que permitiram ao aluno a identificação do tema (de que trata o texto?); da ideia principal (o que o texto nos diz de mais importante?); elaboração de resumo; formulação de perguntas e/ou respostas sobre o texto.

5.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Proporcionar as condições de leitura na escola deve ser um dos principais objetivos de todos os agentes envolvidos com o processo educativo, pois é por meio da leitura que o aluno obtém a capacidade de participar do contexto social, seja no âmbito da escola, seja no social e/ou no político- cultural.

A escola, enquanto instituição promotora da educação formal, deve rever a sua prática de caráter de obrigatoriedade para proporcionar um contato prazeroso entre leitores e diferentes materiais de leitura, sobretudo num país como no Brasil onde o acesso ao livro ainda não é satisfatório.

Ao pensar a valorização da leitura, acredito que o estímulo a ela, a possibilidade de acesso ao livro e as características individuais de cada leitor devem ser levados em conta na prática de leitura pela escola. Sendo assim, é preciso identificar, antes de começar um trabalho com texto, a faixa etária, o sexo, a escolaridade e a classe social do educando porque isso permitirá uma melhor adequação da leitura ao tipo de leitor. É tarefa de quem pretende desenvolver um trabalho desse tipo, que estimule também o gosto pela leitura.

Sendo assim, a leitura não deve ser olhada como um ato mecânico de repetir letras, palavras ou frases, em que os alunos apenas decoram os símbolos linguísticos sem entender seus significados, sendo que muitos de nós não entendemos que a leitura é um processo de decifração e decodificação que envolve diversos fatores.

Em vista do exposto, cumpre destacar que a aplicação dos questionários bem como a sondagem, me fizeram perceber a necessidade de um projeto de intervenção que permitisse diversificar a oferta de leituras de forma não aleatória, mas pedagogicamente pensada, com conteúdo e procedimentos que atendessem a essa finalidade específica já que ninguém escreve ou lê sem motivação e uma das mais eficientes medidas que pode o professor adotar na tentativa de superar as dificuldades de leitura dos seus alunos, é incentivar firmemente práticas que levem a um convívio natural e até mesmo prazeroso com os livros, não apenas os didáticos, mas também os de literatura, os de informação geral e os periódicos, como jornais e revistas.

Ainda nesse sentido, cumpre destacar também, que embora cada etapa do projeto estabelecesse uma avaliação específica e direcionada, houve ainda uma avaliação geral que permeou todo o projeto desenvolvido, bem como uma avaliação comparativa em torno dos resultados da intervenção em contraponto com os dados colhidos na avaliação diagnóstica.

Em última análise, faz-se necessário acrescentar que a ideia é, depois da aplicação do projeto, na oportunidade de encontros presenciais com os colegas professores bem como nas reuniões de AC, socializar os resultados do trabalho com vistas à elaboração de estratégias de intervenção pedagógica. É preciso que este trabalho se traduza num planejamento continuado uma vez que o corpo docente da escola figura como voz indutora do processo.

5.3 A PROPOSTA - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A proposta em tela consiste de sequência de atividades elaboradas para trabalhar com alunos que estão no 7º ano do Ensino Fundamental II.

Neste trabalho, o Eixo se intitula “Leitura” porque nele estão as competências que os alunos precisam consolidar para avançar no processo de leitura e escrita.

Vale destacar a necessidade e a importância do trabalho com a diversidade textual na escola, pois, ela irá possibilitar aos alunos a conquista de conhecimento amplo dos textos que circulam na sociedade, como também a sua função nas práticas sociais. Assim, com certeza, irá facilitar a compreensão como também produzi-las diante de suas necessidades.

1 TEMA

Leitura: uma prática essencial nas aulas de língua portuguesa

2 TEMPO: 10 aulas de 50 minutos.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Sensibilizar os estudantes do Colégio Estadual Vale dos Lagos para os gêneros textuais crônica e fábula , através da leitura e compreensão.

3.2 ESPECÍFICOS

- Ler e compreender os textos nos gêneros fábula e crônica;
- Discorrer acerca dos textos lidos, localizando informação explícita e implícita;
- Comentar e criticar textos, reconhecendo sua ideia principal;
- Internalizar as estratégias de leitura: inferir informação, inferir o sentido de palavra ou expressão, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem os textos;
- ler, atribuindo sentidos aos textos.

4 JUSTIFICATIVA

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que os educandos ampliem o domínio ativo do discurso nas diversas instâncias comunicativas. Sendo assim, a análise linguística é uma prática que permite a reflexão sobre os fatos da língua e sobre o poder que a língua tem de refletir sobre si mesma nas situações comunicativas. Nesse contexto, por acreditar que o uso adequado dos gêneros diversos é interessante, observa-se que a escola não fomenta essa leitura. É cultural no Brasil as crianças terem contato com a leitura apenas quando entram na escola, o que torna o hábito de ler uma obrigação quando deveria ser prazer. Isso faz com que a criança rejeite naturalmente a leitura.

A melhoria na leitura, interpretação e compreensão do que é lido se dá na interação com os outros e também na medida em que vamos lendo. O exercício de reflexão sobre a leitura não pode ater-se apenas aos aspectos gerais, mas é preciso que nossa atenção se volte, também, para o estilo do autor, o tipo de registro da escrita (formal ou informal, literário ou informativo) e para a escolha das palavras.

Nós desenvolvemos uma habilidade muito importante no processamento dos textos que é a capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto no qual ela se situa. Isto é, nós apreendemos o sentido de uma palavra que não conhecemos quando a lemos pela primeira vez, estabelecendo uma relação entre essa palavra e as outras que estão no seu entorno. Sabemos que o sentido da palavra é atribuído pelo contexto e, assim, num dado ambiente linguístico, uma palavra pode apontar para um sentido e, num outro ambiente linguístico, essa mesma palavra pode apontar para outro sentido completamente diferente.

Assim, além da habilidade de inferir o sentido contextualmente, outra habilidade imprescindível é aquela relacionada com a adequação vocabular. Estamos falando da capacidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de denominada palavra ou expressão. Isso é importante porque, ao escrevermos um texto, estamos carregados de intenções e, ao optarmos por uma ou por outra palavra, podemos atingir mais facilmente nossos objetivos, tendo em vista o gênero textual escolhido e a situação comunicativa. Será lendo e relendo que reformulamos ideias, a partir da análise tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios, adequando-os às normas exigidas pelo contexto que os alunos terão a oportunidade de aprimorar a sua leitura, interpretação e compreensão.

Assim, a concepção de leitura no que postulam alguns autores como Isabel Solé (1998) para a qual “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade”, vem ao encontro do que apontamos acima. Isto posto, pode-se afirmar que, para compreender um texto, o leitor se utiliza dos seus conhecimentos de mundo e dos conhecimentos do texto. Para que se controle a própria leitura e a regule, o leitor precisa traçar um objetivo para ela bem como pode gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê.

Nesse sentido, ainda para Solé, o controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz e para que o leitor se envolva na atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler e compreender o texto que tem em mão.

Em outra perspectiva (1998), seguem as autoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010) para as quais o texto é o espaço de troca e interação entre o autor e o leitor e que se constituem e são constituídos num processo dialógico.

Elas mostram as estratégias de leitura às quais o leitor recorre no processo de construção de sentidos, além de discutir as concepções de sujeito, língua e texto que estão no alicerce das diferentes formas de se pensar leitura. Nessa visão discursiva de língua, a leitura é concebida como atividade e processo de interação de construção de sentidos.

O projeto de intervenção também procurou estabelecer um diálogo com essas autoras por entender que o texto é uma forma de discurso e agora esse diálogo se estende no momento de construção desta sequência didática.

Entendo que meus alunos precisam aprender a lidar com os diferentes níveis de leitura, formalidade das palavras, compreender os ambientes textuais mais adequados a cada tipo de texto e isso, tem a ver com o gênero textual, com o leitor presumido do texto, com o tipo de informação etc.

Nesse caminhar, descobri que há boas maneiras de treinar essas habilidades com nossos alunos. Uma delas é analisar textos com uso de vídeos, músicas, fábulas, contos e crônicas buscando identificar os conhecimentos prévios dos alunos e ainda aumentar seu repertório sobre o texto trabalhado em cada aula. É com base nisso, que se justifica a escolha da sequência didática como elemento precípua para a realização de todos os abjetivos até aqui propostos.

5 PÚBLICO ALVO

Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

6 METODOLOGIA

A perspectiva nessa atividade é de coordenar e facilitar o processo de reconstrução do conhecimento, mediando a aprendizagem dos alunos, instigando cada vez mais, dando a oportunidade de eles aprenderem. Aos alunos caberá

construir, observar, comparar, estabelecer relações, ouvir, falar, perguntar, propor hipóteses, experimentar, criar, pois de acordo com (FREIRE, 2014, p.116),

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2014, p. 116).

Partindo do pressuposto freiriano de que a aprendizagem se dá na interação e de forma gradativa, entendemos que a sequência didática é interessante para ensinar os alunos a dominar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Vejamos ainda o que nos informam (SCHNEUWLY e DOLZ , 2004, p. 85) a esse respeito:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitiíndo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Schneuwly e Dolz, 2004, p.85).

Além disso a organização do trabalho em sala de aula através de sequências didáticas, a meu ver, é interessante por traçar uma trajetória em que se pode planejar um começo, um meio e um fim, com a possibilidade de avaliar e regular conforme a demanda.

A sequência didática que ora proponho visa ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura apropriando-se dos gêneros textuais propostos. Pode ser aplicada aos alunos da disciplina Língua portuguesa do Ensino Fundamental II, bem como da EJA II- Educação de Jovens e adultos, embora também possa ser adaptada a outros contextos e utilizar diversos gêneros e tipos textuais visando ao aprimoramento e enriquecimento da linguagem a partir do texto.

Encontra-se organizada para contemplar algumas das expectativas de aprendizagem para estes anos/séries, no âmbito da leitura e conseqüentemente da escrita.

Durante, aproximadamente, oito aulas de cinquenta minutos, os alunos desenvolverão atividades em torno dos gêneros fábula e crônica tendo como

produto final suas releituras dos textos trabalhados. A descrição detalhada dessas atividades será apresentada na sequência a seguir.

6 RECURSOS

- Caderno do aluno;
- Livro didático;
- Quadro branco e marcador;
- Textos impressos xerocopiados;
- Datashow.

7 AVALIAÇÃO

A avaliação terá essencialmente um caráter formativo, contínuo e processual, acontecendo por meio da observação, participação, cooperação, assiduidade, pontualidade e interesse.

Além disso, serão realizadas, durante a aplicação da sequência, as atividades com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos. Aqui também deverá ocorrer de forma contínua analisando as competências (ler, ouvir, conhecer, produzir etc.) desenvolvidas pelos alunos durante a sequência didática.

Também serão avaliados os textos produzidos, os debates realizados em sala, além de observar se os alunos são capazes de compreender os textos atentando para suas características reflexivas e digressivas.

E por fim, de forma ainda mais pontual, a partir dos textos produzidos e do debate realizado em sala, observando se foram capazes de compreender os textos na modalidade crônica e fábula.

8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO 1: LEITURA SILENCIOSA E ORAL DE FÁBULA

Neste módulo, através da fábula a cigarra e a formiga, versões: Esopo, La Fontaine e Ruth Rocha, busco trabalhar com os meus alunos os conhecimentos sobre fábula, a partir dos conhecimentos prévios destes, procurando ampliar estes conhecimentos por meio de trabalho com leitura oral e produção escrita sobre os textos propostos.

OBJETIVOS

- Fazer leitura silenciosa e oral
- Perceber a importância da moral da fábula;
- Aprender a escolher e a ajustar o sentido das palavras do texto ao contexto;
- Produzir textos a partir de modelos propostos

MATERIAL NECESSÁRIO (RECURSOS)

- Caneta e papel para os alunos;
- Folha impressa com fábulas.

TEMPO PREVISTO:

Duas aulas (1 h e 40 min.)

PROCEDIMENTOS:

- Distribuir entre os alunos a cópia das fábulas:
 - **A cigarra e a formiga (ESOPO)**
 - **A cigarra e a formiga (versão de LA FONTAINE)**
 - **A cigarra e a formiga (versão adaptada por Ruth Rocha)**
- Dizer para os alunos que os textos que eles têm em mão são fábulas;

- Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar em fábulas, se sabem o que é uma fábula;
- Pedir que citem alguma fábula;
- Perguntar se sabem por que a fábula traz geralmente uma moral ou ensinamento e qual a razão disso;
- Explicar para os alunos o que é uma fábula, fazendo uma breve explanação do surgimento e importância da fábula;
- Pedir aos alunos que façam a leitura silenciosa dos textos, para que possam se apropriar do texto que irão ler oralmente, de modo a realizarem a leitura oral com fluência;
- Pedir que eles formem grupos conforme texto em mão;
- Fazer a leitura em voz alta, para que aluno perceba a entonação, ritmo, pontuação e pronúncia correta das palavras;
- Explicar para os alunos quem são os autores de cada fábula (levar fotografia dos autores)
- Após leitura em voz alta, arguir os alunos se existe alguma palavra que estes desconheçam e que comprometem a compreensão do texto lido;
- Pedir que eles digam se há palavras desconhecidas para esclarecimentos e adequação ao contexto;
- Discutir com os alunos todos os significados das palavras e por quê.
- Orientar os alunos na produção de uma fábula por grupo, a partir de outra lida e discutida;
- Sugerir que os alunos, por grupo, façam uma pesquisa sobre os autores de cada fábula trabalhada e apresentem na aula seguinte através de seminário: trajetória de vida e principais obras, bem como a fábula elaborada por eles.

TEXTO 1

A cigarra e a formiga (ESOPO)

No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado, quando uma cigarra, faminta, lhes pediu algo para comer. As formigas lhe disseram: - Por que, no

verão, não reservaste também o teu alimento? A cigarra respondeu: - Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente. E as formigas, rindo, disseram: - Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno.

Moral

A fábula mostra que não se deve negligenciar em nenhum trabalho, para evitar tristezas e perigos.

ESOPHO: **fábulas completas**. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994.

TEXTO 2

A cigarra e a formiga (versão de LA FONTAINE)

Depois de haver cantado durante todo o verão, quando se aproximava o inverno a cigarra se encontrou em extrema penúria, por falta de provisões. Como nada lhe restasse, nem um pequeno verme ou algum resto de mosca, e estando faminta, foi à procura da amiga, sua vizinha. Pediu-lhe que lhe emprestasse alguns grãos, a fim de manter-se até que voltasse o estio.

- Eu lhe prometo, minha amiga - disse a cigarra - sob palavra, a pagar-lhe tudo, com juros, antes do mês de agosto.

A formiga, que nunca empresta nada a ninguém e, por isso, consegue amealhar, perguntou à suplicante:

- Que fazias durante o verão?

- Passava cantando os dias e as noites - respondeu a cigarra.

- Pois muito bem - concluiu a formiga. Cantava? Pois dance agora!

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de La Fontaine**. Rio de Janeiro: Matos Peixoto, 1965.

TEXTO 3

A cigarra e a formiga (versão adaptada por Ruth Rocha)

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava grãos.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante todo o verão?
- Durante o verão eu cantei - disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!

ROCHA, Ruth (Adap.). **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MÓDULO 2: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA SOBRE OS AUTORES TRABALHADOS NA ATIVIDADE 1

Neste módulo, retomo a discussão sobre o que é uma fábula, verificando se os alunos já se apropriaram da compreensão deste gênero e solicito destes a apresentação escrita e oral da produção elaborada.

OBJETIVOS

- Realizar pesquisa biográfica;
- Perceber a importância da pesquisa biográfica;
- Apresentar as informações coletadas na pesquisa;
- Produzir fábula a partir de um modelo proposto na aula anterior;
- Ler oralmente textos produzidos por eles.

MATERIAL NECESSÁRIO (RECURSOS)

Caneta e papel para os alunos;

Texto produzido pelo aluno sobre a pesquisa realizada

TEMPO PREVISTO

Duas aulas (1 h e 40 min.)

PROCEDIMENTOS

- Retomada da aula anterior, para organizar a ordem de apresentações das pesquisas feitas pelos alunos e leituras das fábulas produzidas pelos grupos;
- Orientar os grupos que primeiro apresentem a pesquisa feita e ao final leiam a fábula que produziram;
- Realização das leituras e discussões acerca das fábulas;
- Cada grupo, conforme orientação, deverá apresentar sua pesquisa e em seguida fará a leitura;
- Ao final das apresentações, convidar a turma para comentar os trabalhos apresentados;
- Verificar se os alunos entenderam e se consideraram a moral da fábula adequada ao contexto;
- Fazer considerações sobre as pesquisas e apresentações feitas pelos grupos, bem como comentário das fábulas produzidas pelos grupos.

MÓDULO 3 – LEITURA COMO ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO E SENTIDO

Neste módulo, trabalhei com meus alunos o gênero crônica, o que dei início buscando saber o que eles já sabem e a partir daí ampliar seus conhecimentos, por meio de debate, leitura, compreensão e escrita.

OBJETIVOS

- Ampliar a competência comunicativa, lendo e escrevendo textos socialmente relevantes sobre o trabalho com o gênero textual crônica.
- Ler, ouvir, compreender e comentar textos com base no gênero em estudo.
- Identificar as características formais e discursivas do gênero.
- Desenvolver atitudes de escuta de textos, compreendendo seus possíveis significados e mensagens;
- Planejar, produzir, revisar.

MATERIAL NECESSÁRIO (RECURSOS)

Caneta e papel para os alunos;

Texto produzido pelo aluno sobre a pesquisa realizada

TEMPO PREVISTO

Dois aulas (1 h e 40 min.)

PROCEDIMENTOS

- Início a aula levantando hipóteses, por meio de um debate em sala, tomando como base as seguintes indagações:
 - Já ouviram falar em crônica?
 - Através de quem?
 - Vocês sabem o que é uma crônica?
 - Você já leu alguma crônica? Podem me dizer qual?
 - Se já leram uma crônica, lembram o nome do autor?
 - Digam o nome, se souberem, de um cronista brasileiro.
 - As crônicas são publicadas geralmente onde?
- Após essas indagações, distribuir o texto para a turma e pedir que faça a leitura silenciosa, informando a eles que se trata de uma crônica;
- Pedir aos alunos que se organizem em grupos de quatro e façam a leitura silenciosa dos textos, para que possam se apropriar do texto que irão ler oralmente, de modo que realizem a leitura oral com fluência;
- Fazer a leitura em voz alta, para que aluno perceba a entonação, ritmo, pontuação e pronúncia correta das palavras;
- Explicar para os alunos as características do gênero crônica;
- Apresentar num slide uma breve biografia e foto do autor.
- Solicitar que cada grupo selecione um narrador, o cobrador do ônibus, a moça e o cavalheiro e se preparem para dramatizar a crônica na aula seguinte.

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga, disse o motorista.
- Paga por quem?
- Esse cavalheiro aí:

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.
- Mas já está paga...

Faça o favor de receber! – Insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Por favor, faço questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilada de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura.

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais ousou enfrentá-lo

- Olha ele ali! É ele, venha ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça.

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.
- Marcelo? Que Marcelo? – a moça se voltou surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

SABINO, Fernando. Ousadia. In: Para gostar de ler – Crônicas. São Paulo: Ática, 1981.

Módulo 4 – LEITURA E DRAMATIZAÇÃO

Neste módulo, os alunos deverão em grupo apresentar a representação sobre a crônica lida em forma de teatro e ainda responder a questões de compreensão e interpretação.

OBJETIVOS

- Ampliar a competência comunicativa, dramatizando;
- Perceber que o texto teatral se traduz num outro tipo de gênero textual
- Compreender a construção de um roteiro teatral;
- Aprender a planejar textos orais em situações comunicativas reais ou simuladas;
- Planejar, produzir, a partir da crônica uma apresentação teatral;
- Participar das atividades interativas que envolvam os usos da linguagem nas diversas situações do cotidiano;
- Escutar com atenção para melhor fazer a compreensão.

MATERIAL NECESSÁRIO (RECURSOS)

- Caneta e papel para os alunos;
- Roupas
- Imagens

- cenário
- Texto produzido pelo aluno sobre a pesquisa realizada

TEMPO PREVISTO

Duas aulas (1 h e 40 min.)

PROCEDIMENTOS

- Início a aula levantando hipóteses, por meio de um debate em sala e tomando como base as seguintes indagações:
 - Perguntar se já assistiram a uma peça teatral, na escola ou num teatro;
 - Perguntar para eles o que sabem sobre a elaboração de um roteiro para realização de uma peça teatral;
 - Como cada ator sabe a hora certa de dizer sua fala.
- Após essas indagações, pedir para que os grupos, um de cada vez, se apresentem;
- Pedir que cada grupo comente a apresentação dos demais grupos e também a de seu grupo, apontando pontos positivos e ainda o que poderia ser melhorado.

MÓDULO 5 - LEITURA: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

Neste módulo, busquei avaliar a habilidade de compreensão e interpretação do meu aluno que em dupla exercitou a capacidade de responder a questões escritas referentes à relação autor/leitor/texto e contexto.

OBJETIVOS

- Identificar o tema de um texto;
- Localizar informações explícitas em um texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Inferir uma informação implícita em um texto;
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;

- Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto;
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

MATERIAL NECESSÁRIO (RECURSOS)

- Caneta e papel para os alunos;
- Atividade impressa

TEMPO PREVISTO

Duas aulas (1 h e 40 min.)

PROCEDIMENTOS

- A aula é iniciada lembrando que vamos ler e discutir a crônica “Ousadia” de Fernando Sabino para fazermos a interpretação do texto, atividade de interpretação no anexo C;
- Peço aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto e apontem os pontos considerados relevantes bem como as palavras desconhecidas;
- Em seguida, peço que se organizem em duplas e entreguem-lhes atividades impressas para que façam a compreensão;
- Após distribuir as atividades impressas, solicito que as duplas façam a interpretação do texto registrando na atividade impressa as respostas;
- Ao final da aula, faço a correção do texto, pedindo aos alunos que apresentem suas repostas;
- Ao final das atividades, informo para a turma que de forma diferente daquela atividade que eles responderam anteriormente denominada “avaliação diagnóstica”, nesta última atividade elaborei questões que contemplaram os mesmos objetivos e grau de dificuldades como forma de verificar se desta vez estes objetivos seriam atingidos por eles de maneira satisfatória.

5.4 AS MINHAS PERCEPÇÕES ACERCA DO TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tratarei, aqui, de relatar e de comentar como sucederam algumas das atividades propostas na sequência didática exposta, anteriormente, e como elas se tornaram significantes para mim.

Com esta sequência didática, procurei promover o autodesenvolvimento dos alunos, estimulando a leitura, a pesquisa e a busca pelo conhecimento cujas

Expectativas gerais foram:

- Identificar elementos constitutivos da organização interna de um gênero.
- Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências e valores.
- Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.
- Recuperar informações explícitas.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
- Inferir o uso de palavras ou expressões de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.
- Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.
- Produzir textos a partir de modelos, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.

Durante o desenvolvimento das atividades, as quais denominei de módulo, retomei sempre a aula anterior para verificar se havia algum problema quanto ao conteúdo estudado.

Cumprer destacar a importância de se trabalhar com determinado gênero. Um dos gêneros trabalhados foi a crônica, por acreditar que o 7º ano ainda é um momento propício para os alunos trabalharem com a crônica, na medida em que, como leitores já mais experientes, têm familiaridade com diferentes gêneros e já conseguiram desenvolver uma boa capacidade de compreensão leitora e interação com o texto literário, tendo condições, portanto, para agora "dialogar" com o autor

sobre situações reais do dia a dia, sem perder, é claro, o contato com os valores estéticos da literatura.

Com os textos narrativos, me centrei em alguns elementos essenciais como: personagens, fatos, espaço, tempo e foco narrativo.

Ao final do trabalho com as sequências didáticas, pude perceber que para trabalhar leitura, é necessário atentar para alguns princípios básicos de ensino. Quais sejam: a **diversidade**. Percebi a necessidade de variar e diversificar os textos, as leituras, os usos dos textos, os grupos, as situações propostas, os desafios e as dinâmicas de trabalho a serem adotadas. **Continuidade**. Aqui, percebi que é preciso manter, no tempo, as propostas didáticas, dando sequência a cada uma, desenvolvendo e dando um fechamento ao que foi iniciado. **Assiduidade**. É preciso que se volte, a todo o tempo, às mesmas práticas, como num espiral em que se vai e volta o tempo todo. E sobretudo, a **progressão**. É importante que se oportunizem avanços progressivos, apresentando propostas com desafios ou níveis de complexidade cada vez maiores. Com isso, acredito que mesmo trabalhando com uma temática muito debatida no contexto escolar é possível reinventá-la de modo a torná-la agradável e prazerosa, haja vista que o livro continua sendo uma instrumento de aprendizagem insubstituível, mesmo diante de todas as novas formas de leituras existentes na contemporaneidade como: o meios de comunicação através de internet que nos possibilita as diversas leituras por meio das mídias e redes sociais.

Penso que foi atentando, no decorrer da trajetória, para esses princípios que foi possível fazer com os meus alunos avançassem e progredissem em relação às atividades que lhes foram propostas. Esse progresso e avanço me deram a certeza de que estou no caminho certo, pelo menos em termos de postura e pressupostos metodológicos. Mas sei também que há muito ainda para se construir.

Passo resumidamente a apresentar os procedimentos da sequência didática de acordo com os módulos estruturantes:

Módulo I – iniciei este módulo distribuindo textos na modalidade fábula para os alunos e solicitei para que lessem silenciosamente e se encontrassem alguma palavra desconhecida, grifassem. Em seguida passei a perguntar-lhes:

Vocês já ouviram falar em fábula? Sabem o que é uma fábula?

Quem pode citar para mim um exemplo de fábula?

Alguém sabe por que a fábula traz geralmente uma moral ou ensinamento e qual a razão disso?

Notei que os alunos não estavam sentindo-se à vontade para responder, mas consegui ouvir de alguns que já leram outras fábulas como: a raposa e as uvas e o lobo e o cordeiro. Como eles não responderam o que entendiam por fábula, passei então a explicar acerca desse gênero, fazendo uma breve explanação do surgimento e importância.

Como havia distribuído para turma uma fábula contada em três versões, pedi aos alunos que se agrupassem de acordo com cada versão. Com isso, a turma se transformou em três grupos. Na sequência, pedi novamente aos alunos que fizessem a leitura silenciosa dos textos, para que pudessem se apropriar desse texto que iriam ler oralmente.

Em grupos, os alunos fizeram a leitura em voz alta, uns para os outros, e em seguida para toda a turma para que eu percebesse a entonação, ritmo, pontuação e pronúncia correta das palavras.

Após leitura em voz alta, perguntei aos alunos se existia alguma palavra que eles desconheciam e que comprometia a compreensão do texto lido. Pedi que pronunciassem as palavras desconhecidas para esclarecimentos e adequação ao contexto.

A ideia foi discutir com os alunos todos os significados das palavras e por quê. Feito isso, orientei-os na produção de uma fábula por grupo, a partir de outra lida e discutida.

Finalmente, sugeri que, por grupo, realizassem uma pesquisa sobre os autores de cada fábula trabalhada e apresentassem na aula seguinte: a trajetória de vida e principais obras. Além disso, apresentariam a fábula elaborada por eles.

Módulo II – dei início a este módulo, fazendo uma breve retomada da aula anterior, perguntando aos alunos se eles se lembravam do que trabalhamos na aula

passada. Ao que ouvi: “professor, não temos como não lembrar se tivemos que fazer uma nova fábula e pesquisar a vida desses caras” (fala de aluno). Ante a tal resposta, também respondi: esses caras são autores, bons escritores e sei que vocês conseguiram pesquisas interessantes sobre eles, o que passaremos a tratar daqui por diante.

Mas antes, quero lembrar que escrever não é fácil para ninguém, nem mesmo para eles. O ato de escrever requer leituras e também muito exercício de escrita e é escrevendo que se aprende a escrever. Inicialmente é difícil, mas com o tempo, vamos nos apropriando desta habilidade e não fica tão difícil produzir textos interessantes.

Então, como sei que vocês fizeram excelentes fábulas e que as pesquisas sobre os autores devem estar também muito boas, se organizem em grupos para que cada grupo apresente o que fez para o demais.

Orientei os grupos que, primeiro apresentassem a pesquisa feita e ao final, lessem a fábula que produziram. Também pedi aos demais que prestassem atenção às apresentações de cada grupo, pois ao final, iriam comentar as apresentações feitas pelos colegas. Dito isso, solicitei a realização das leituras, que teve início com o que chamei de biografia de Esopo, La Fontaine e Ruth Rocha. Cada grupo, após a leitura da pesquisa para turma, leu a fábula que produziu.

Após as leituras, pedi aos grupos que de pronto escolhessem um outro grupo para comentar. Quem primeiro se posicionou foram os alunos que pesquisaram sobre Esopo. “Professor, gostei de saber um pouco sobre o autor da minha fábula e também de escrever outra. Sobre a fábula e os autores pesquisados pelos meus colegas, também gostei”.

Percebi que eles não queriam comentar muito, então guiei a conversa, perguntando para o grupo que pesquisou sobre a vida de La Fontaine, o que eles descobriram sobre o autor, ao que ouvi de um aluno que “esse escritor aprendeu a fazer fábulas depois de ler as de Esopo”. Ao que respondi: muito bem!

E continuei: é assim que nascem grandes obras. A gente sempre toma como referência alguém e isso se dá em todos os aspectos de nossa vida: na escrita, música, arte, etc. É comum ouvir um cantor dizer quando vai aos programas de

televisão que antes de fazer sucesso, ouviu este ou aquele cantor, do mesmo modo são os escritores, pintores, professores, médicos. Todos os profissionais de um modo geral, se perguntarmos se têm um outro profissional ou outros que para eles serviram como referência ou veem como modelo, dirão que sim.

Módulo III – iniciei este módulo perguntando aos alunos se já vivenciaram alguma situação engraçada ou desagradável dentro de um ônibus. Foram muitos os comentários e histórias que se deixasse, levaríamos a manhã inteira ouvindo, mas disse a eles que eu tinha uma para contar-lhes e entreguei o texto “Ousadia” de Fernando Sabino e solicitei que fizessem uma leitura rápida para se apropriarem da história, marcando as palavras que não conhecessem o significado.

Em seguida, fiz algumas perguntas antes de entrar propriamente na discussão do conteúdo do texto, pois queria ver se eles sabiam que tipo de texto era aquele, ou seja, a que gênero pertencia aquele texto. Para tanto, fiz as seguintes perguntas:

- 1- Vocês já ouviram falar em crônica?
- 2- Sabem do que se trata ou têm alguma ideia do que seja?
- 3- Aos que responderam que sim, pedi que explicasse com suas palavras. Quando equivocados, eu fazia as intervenções.
- 4- Conhecem algum cronista? Está vivo ou morto?
- 5- Quais crônicas escreveu?
- 6- Já leram ou ouviram alguma história parecida com a que eu contei? Em termos de linguagem, personagem, ambiente, comportamento?
- 7- Vocês saberiam me dizer por que essas histórias apresentam mais ou menos a mesma estrutura e temática?

Como houve desconhecimento e equívocos, passei a fazer algumas explicações acerca do gênero.

Feitas as explicações, solicitei que mais uma vez lessem o texto que tinham em mão e desta vez identificando cada uma das personagens, cenário, circunstância e

linguagem para depois fazerem em sala uma representação delas. Após isso, pedi que lessem em voz alta, para que toda a turma percebesse a entonação, ritmo, pontuação e pronúncia correta das palavras.

Em seguida, mostrei para eles um slide com a imagem e biografia de Fernando Sabino e mais uma vez voltamos a discutir o gênero, desta vez atrelando as discussões e conceitos apresentados ao texto lido.

Módulo IV – neste módulo, aproveitei para trabalhar com eles a noção de texto teatral já que iriam fazer uma representação da crônica em forma de teatro. No ensejo, perguntei se já haviam assistido a uma peça teatral na escola ou num teatro. Perguntei também para eles o que sabem sobre a elaboração de um roteiro para realização de uma peça teatral. Como cada ator sabe a hora certa de dizer sua fala? Como se faz a preparação de um cenário? Feitas essas indagações e explicações sobre o tema, pedi para que os grupos, um de cada vez, se apresentassem.

Ao final, pedi que cada grupo comentasse a apresentação dos demais grupos e também a do seu, apontando pontos positivos e ainda o que poderia ser melhorado.

Observei que os alunos se empenharam e que as falas foram colocadas de maneira satisfatória, haja vista a preocupação deles em fazer bem, além do envolvimento com o desenvolvimento da atividade.

No **módulo V** – último módulo da sequência, aproveitei nesta seção para realizar a interpretação e compreensão da crônica de Fernando Sabino. Neste momento, retomei os descritores utilizados na avaliação diagnóstica o que suscitou a necessidade deste trabalho em que acredito ser uma estratégia importante e que conseguiu envolver os alunos em prol de outras leituras que não apenas facebook e WhatsApp.

Assim, informei a turma que desta vez iríamos analisar os fatos daquela crônica. Como os alunos estavam tão envolvidos, não houve nenhuma resistência para realizar a atividade que tem um cunho tradicional. Só foi preciso solicitar que se agrupassem em dupla e em seguida distribuí as atividades impressas para que fizessem a interpretação registrando as respostas.

Ao final, corriji as atividades lendo e solicitando de cada dupla as respostas de modo que todos pudessem participar, pois a turma estava tão envolvida que queriam todos responder ao mesmo tempo.

Por último, agradei a eles o empenho e falei da minha satisfação de ter feito aquele trabalho com eles. Lamentei o fato de a unidade está acabando, mas disse que o trabalho não pararia por ali e que se em 2017, eles fossem meus alunos a cada unidade trabalharíamos uma sequência didática diferente, com temas discutidos previamente com eles, disse-lhes: nunca mais seremos os mesmos.

5.5 FECHAMENTO DAS ATIVIDADES

Aqui passarei a falar do momento talvez mais importante de todo o meu trabalho. Aqui de fato, pude ver o produto final. Foram muitas dúvidas, incertezas e vontade de desistir, mas muitas pessoas me permitiram ver caminhos diferentes, incentivando-me a continuar, em especial, meu orientador Júlio Neves, que apesar dos “puxões de orelha” apostou em mim.

Fazer este mestrado, realizar todas as atividades discutidas em sala, trazer para a minha prática diária de sala de aula uma proposta de sequência didática em meio a um contexto muito difícil, tendo em vista a falta de condições de um trabalho adequado, por falta de recursos didáticos e acesso a estes, o que já pontuei no corpo deste memorial, bem como a aceitação dos alunos, que durante as aulas não vinham demonstrando tamanho envolvimento, surpreendendo-me nesta etapa final. O que me levou a seguinte reflexão: quando a gente muda, geralmente quem está a nossa volta muda também, ou a gente passa a ver com outros olhos. Mas em se tratando de meus alunos, percebi que estes quando estimulados positivamente, também reagem positivamente.

Tais constatações não vieram de repente, elas foram clareando ao longo do meu trabalho e da minha trajetória enquanto aluno do curso de mestrado, mesmo porque ninguém consegue desconstruir uma prática arraigada de uma hora para outra, muito menos num passe de mágica, sei que preciso de muito ainda, mas consegui entender que para promover mudanças, preciso mudar primeiro, não sei se

tenho a fórmula, mas o sucesso das minhas aulas durante o desenvolvimento das seqüências didáticas, me fizeram ver que não é impossível promover mudanças.

É preciso perceber a necessidade de mudar e isto tem me inquietado muito ultimamente e até mesmo me levado a repensar toda a minha prática até então. O que não tem sido fácil, pois reconhecer que talvez não tenhamos feito a coisa certa é muito complicado, haja vista que a todo momento quando estou me autoavaliando, me pego dando desculpas para coisas ou atitudes que não mais considero relevantes no trabalho em sala de aula, para não dizer aulas maçantes e sem muito sentido para o aluno que é o foco e sujeito do nosso trabalho.

Enfim, concluir este memorial me deixa ora feliz, ora melancólico. Feliz por ter concluído mais uma etapa e percebido que não se trata apenas de uma conclusão, mas sim de um novo começo e desta vez com o sentimento de que posso fazer de fato a diferença em meio a tantos entraves, sejam eles: institucionais, políticos e sociais. Melancólico, pois esta construção me levou a uma série de reflexões sobre minha prática enquanto professor de 25 anos de sala de aula e através delas me percebi desconstruindo uma série de pensamentos e práticas arraigadas, o que me assustou um pouco, mas essas sensações fizeram surgir em mim uma nova forma de trabalhar, passando a uma nova construção de um professor que veja a sua prática como a oportunidade de interagir com o outro trocando experiências, informações, ensinando e aprendendo com este outro, contribuindo assim para a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, que possa agir de forma consciente e responsável no meio em que vive, ou seja em sociedade.

Estas minhas certezas e incertezas encontram amparo e orientação nas lições de Freire que em seu livro “Pedagógica da autonomia” diz:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2014, p. 56).

Vi nestas palavras o resumo de todas as sensações que povoam os meus sentimentos e com ele aprendi o quão é importante a generosidade para um

exercício de liberdade. Finalizo fazendo minha as palavras deste ilustre educador, quando ao descrever a relevância do estabelecimento de “um clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2014, p. 56-57).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todo o trabalho e a partir das leituras realizadas durante todo percurso, bem como a realização das sequências didáticas, pude perceber que serviram para mostrar que posso fazer melhor, que minha prática pode ser capaz de levar minha turma a melhorar sua postura leitora. Acredito que a minha sequência didática serviu para que eu pudesse perceber quanto é possível fazer diferente em educação quando se tem meta e propósitos definidos.

Acrescente-se a tudo isso, o fato de que a escolha por trabalhar a leitura a partir dos gêneros fábula e crônica permitiu atingir os objetivos almejados desde a construção inicial do projeto de intervenção até a fase final que culminou com o memorial.

Sabendo que a sequência didática é uma estratégia importante para o desenvolvimento do trabalho do professor, organizei um trabalho que se centrou em ações que procuraram envolver todos os agentes envolvidos com o processo educativo, por acreditar que é por meio da leitura que o aluno obtém a capacidade de participar do contexto social, seja no âmbito da escola, seja no social e ou no político-cultural.

Destaque-se que ao pensar a valorização da leitura, acredito que o estímulo a esta, a possibilidade de acesso ao livro e as características individuais de cada leitor devem ser levados em conta na prática de leitura pela escola, e em vista disso, procurei centrar todas as ações e atividades do projeto.

Por fim, acreditando que para o desenvolvimento do gosto pela leitura é preciso a ampliação do acesso, levando em consideração a qualidade dos livros oferecidos e a qualidade das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem, que procurei ainda com as atividades, proporcionar diferentes situações de leitura, focando suas principais competências e habilidades.

E ainda ao fazer um contraponto com os resultados alcançados da avaliação diagnóstica com a avaliação realizada durante a aplicação do projeto, percebi que de fato houve um avanço o que ratifica a importância de se trabalhar dentro dessas concepções e pressupostos. Quais sejam: a leitura como pressuposto básico das

aulas de língua portuguesa bem como atrelar essas concepções a conhecimentos prévios e existentes que permeiam o universo do aluno.

Em última análise, quero registrar que todo esse processo de ação/reflexão/ação, me fez perceber que somente assim posso a cada dia melhorar minha prática, compreendi também que quanto mais me assumo como estou sendo, e percebo a razão de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Olhar para a prática diária, nos leva a um movimento, no qual somos capazes de decidir, romper, optar e nos assumir como sujeitos de um processo, que através da prática, podemos transpor barreiras e romper muralhas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva**: elementos para uma aproximação do outro no discurso, 1982. Trabalho apresentado em uma série de seminários de 1980 a 1982 de DRLAV (Documentation et Recherche em Linguistique Allemande). Tradução de Alda Scher e Elsa Maria Nitsche-Ortiz. Instituto de Letras da UFRGS.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BRAGA, R. M.; & SILVESTRE, M. F. B. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRANDÃO, Ana. **Entre a vida vivida e a vida contada**: A história de vida como material primário de investigação sociológica. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CONDEMARIN, Mabel. **Leitura corretiva e remedial**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

ESOPO: **fábulas completas**. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da variação linguística**. Disponível em: https://variacaolingustica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_-_por_uma_pedagogia. Acesso em: 11 ago. 2016.

FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 43-49, fev. 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra; 1979

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2007.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14.ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto: construção de sentidos**. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo, Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução Bocage. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1985.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. IN: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais no ensino de línguas. In; _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem in Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento**

psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. São Paulo: Autores Associados, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010. Disponível em; <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2016.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo da criança.** Rio de Janeiro: Record, 1979.

ROCHA, Ruth (Adap.). **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Melhoramentos, 1986.

ROMERO, Márcia; VÓVIO, Cláudia. Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras. **Revista Interações.** v. 7, n. 17, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:_____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.p. 81-108.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. Martins (org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artimed,1998.

ANEXOS

ANEXO A: CALENDÁRIO ESCOLAR LETIVO 2016 DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

CALENDÁRIO ESCOLAR LETIVO 2016 REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

ATIVIDADE	PERÍODO
Jornada Pedagógica	1, 2 e 3 de Fevereiro de 2016
Início do Ano Letivo	15 de Fevereiro de 2016
Recesso Junino	20 de Junho a 03 de Julho de 2016
Total de Dias Letivos	200 dias
Término do Ano Letivo	22 de Dezembro de 2016
Resultados Parciais do Rendimento Escolar dos Estudantes	23 de Dezembro de 2016
Estudos e Avaliação Final	26 a 29 de Dezembro de 2016
Entrega das Atas dos Resultados Finais	30 de Dezembro de 2016

Distribuição dos Dias Letivos - 2016

MES	PERÍODO	Nº DE DIAS LETIVOS	SÁBADOS LETIVOS
Fevereiro	15 a 29	11	
Março	01 a 31	21	
Abril	01 a 30	19	09
Maiο	01 a 31	20	
Junho	01 a 17	13	
Julho	04 a 30	19	
Agosto	01 a 31	22	
Setembro	01 a 30	21	
Outubro	01 a 31	19	
Novembro	01 a 30	19	
Dezembro	01 a 22	15	
TOTAL	199	200	1

Distribuição das Unidades - 2016

UNIDADE	PERÍODO	Nº DE DIAS LETIVOS
I	15/02 a 28/04	51
II	29/04 a 26/07	51
III	28/07 a 10/10	51
IV	11/10 a 22/12	47
	TOTAL	200

ANEXO B: GRÁFICOS E TABELAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AO ALUNOS E AOS PAIS

Quadro 01: Idade, sexo e raça dos alunos

INFORMANTES	IDADE	SEXO	RAÇA
1	17	M	Afrodescendente
2	17	F	Pardo
3	14	M	Pardo
4	13	F	Branca
5	16	M	Afrodescendente
6	14	M	Afrodescendente
7	16	M	Afrodescendente
8	14	F	Afrodescendente
9	14	M	Pardo
10	16	F	Pardo
11	14	F	Pardo
12	13	F	Afrodescendente
13	14	F	Branca
14	18	F	Afrodescendente
15	15	M	Pardo

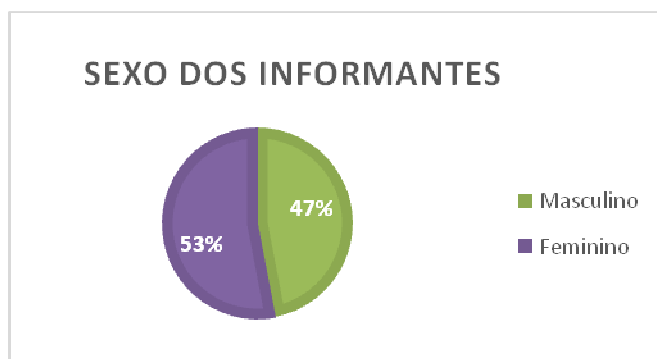
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Tabela 01: Faixa etária dos alunos

Faixa etária	Qtidade	%
13 anos	2	13%
14 anos	6	40%
15 anos	1	7%
16 anos	3	20%
17 anos	2	13%
18 anos	1	7%
Total	15	100%

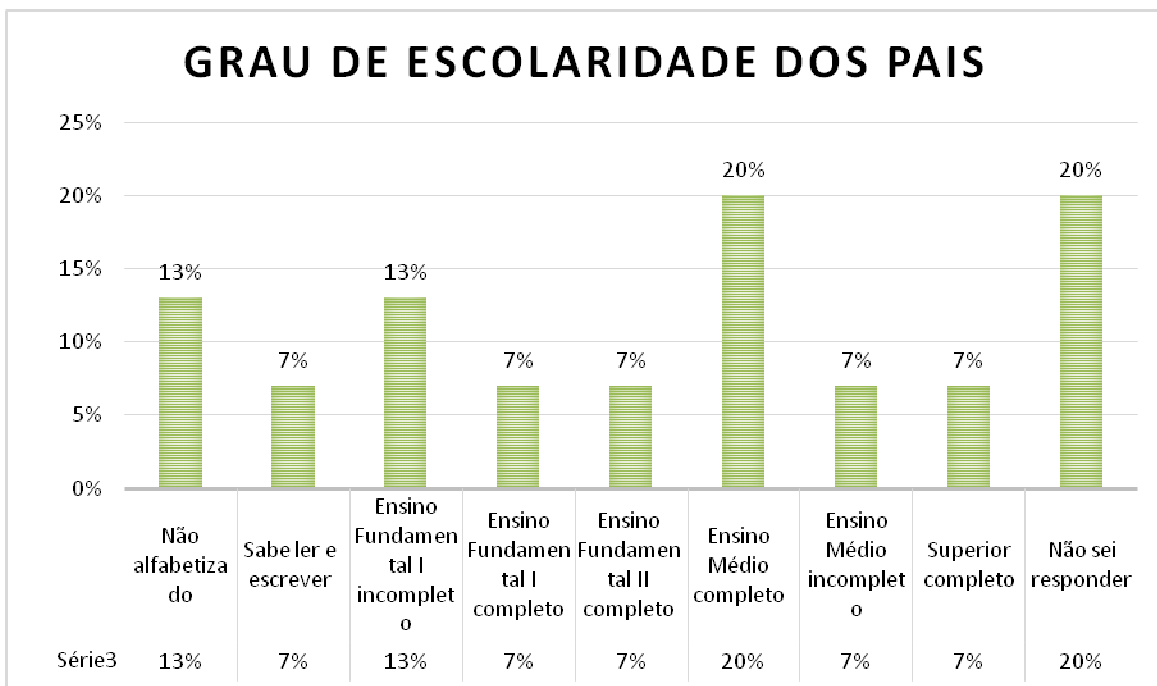
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 01: Sexo dos alunos



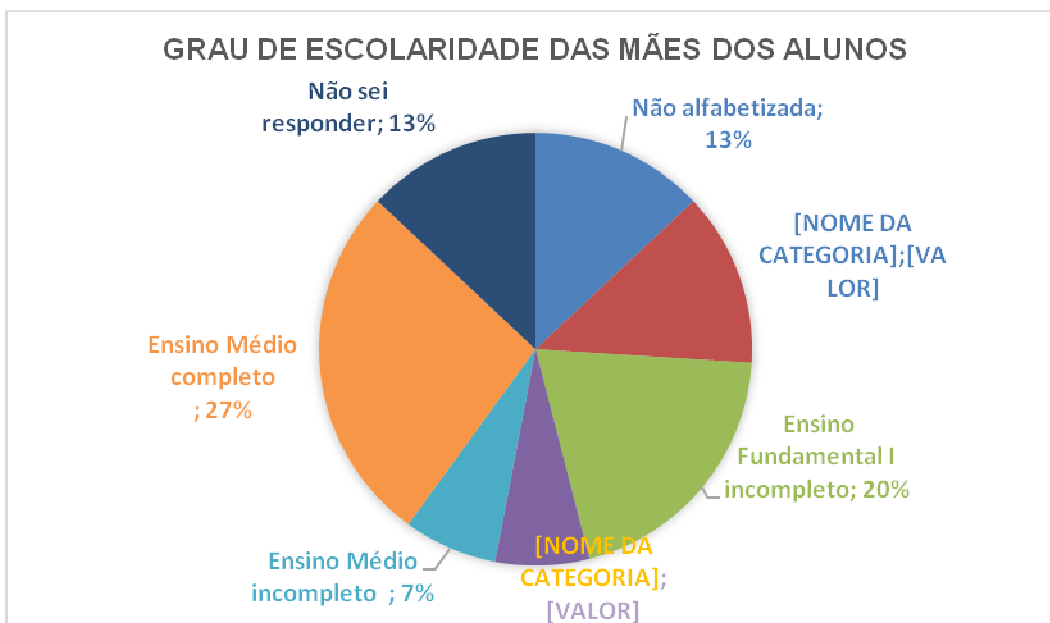
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 02: Grau de escolaridade dos pais dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 03: Grau de escolaridade das mães dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Tabela 02: Pais trabalham

Respostas	Pai trabalha		Mãe trabalha	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Sim	14	93%	11	73%
Não	01	7%	04	27%

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

QUADRO 02: Atividade profissional e grau de escolaridade dos pais dos alunos

INFORMANTE	ATIVIDADE PROFISSIONAL E GRAU DE ESCOLARIDADE			
	PAI		MÃE	
1	Não trabalha	Não alfabetizado	Não trabalha	Não alfabetizada
2	Pedreiro	Não alfabetizado	Doméstica	Sabe ler e escrever
3	Pintor	Ens. Fund. I incompleto	Não trabalha	Ens. Médio incompleto
4	Vigilante	Ens. Fund. II completo	Doméstica	Ens. Médio completo
5	Alinhador	Ens. Médio completo	Comerciante	Ens. Médio completo
6	Pedreiro	Ens. Médio completo	Faxineira	Ens. Médio completo
7	Segurança	Não sei responder	Doméstica	Ens. Fund. I incompleto
8	Pedreiro	Ens. Médio incompleto	Doméstica	Ens. Fund. I completo
9	Mestre de obra	Ens. Fund. I incompleto	Merendeira	Sabe ler e escrever
10	Roupeiro	Não sei responder	Não trabalha	Ens. Médio completo
11	Vidraceiro	Superior completo	Não trabalha	Não sei responder
12	Pedreiro	Sabe ler e escrever	Faxineira	Não alfabetizada
13	Jardineiro	Não sei responder	Revendedora	Não sei responder
14	Autônomo	Ens. Fund. I incompleto	Doméstica	Ens. Fund. I incompleto
15	Marmoreiro	Ens. Médio completo	Doméstica	Ens. Fund. I incompleto

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

QUADRO 03: Com quem moram os alunos, onde e situação conjugal dos pais

Informante	Com quem mora	Situação conjugal dos pais	Bairro onde mora
1	Somente com a mãe	Pai já falecido	Canabrava
2	Com os pais	Vivem juntos	Canabrava
3	Mãe e padrasto	São separados	São Marcos
4	Com os pais	Vivem juntos	São Rafael
5	Com os pais	Vivem juntos	São Rafael
6	Somente com a mãe	São separados	Canabrava
7	Com os pais	Vivem juntos	Vila N. Pituaçu
8	Somente com a mãe	São separados	São Rafael
9	Tio e tia	Mãe já falecida	Canabrava
10	Somente com o pai	São separados	Canabrava
11	Mãe e irmãs	São separados	São Rafael
12	Mãe, irmãs e padrasto	São separados	São Marcos
13	Com os pais	Vivem juntos	Canabrava
14	Irmã	Vivem juntos	São Rafael
15	Avós	São separados	São Marcos

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Quadro 04: Aluno trabalha

Informante	Trabalha	Horas de trabalho/dia	Atividade
1	Sim	04h30min	Serv. Gerais
2	Não		
3	Não		
4	Não		
5	Não		
6	Não		
7	Não		
8	Sim	06h00	Cuidador de crianças
9	Sim	04h00	Ajudante de marmoreiro
10	Não		
11	Não		
12	Não		
13	Sim	04h00	Vendedora
14	Não		
15	Sim	05h00	Lava a jato

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Quadro 04: Aluno trabalha

Informante	Trabalha	Horas de trabalho/dia	Atividade
1	Sim	04h30min	Serv. Gerais
2	Não		
3	Não		
4	Não		
5	Não		
6	Não		
7	Não		
8	Sim	06h00	Cuidador de crianças
9	Sim	04h00	Ajudante de marmoreiro
10	Não		
11	Não		
12	Não		
13	Sim	04h00	Vendedora
14	Não		
15	Sim	05h00	Lava a jato

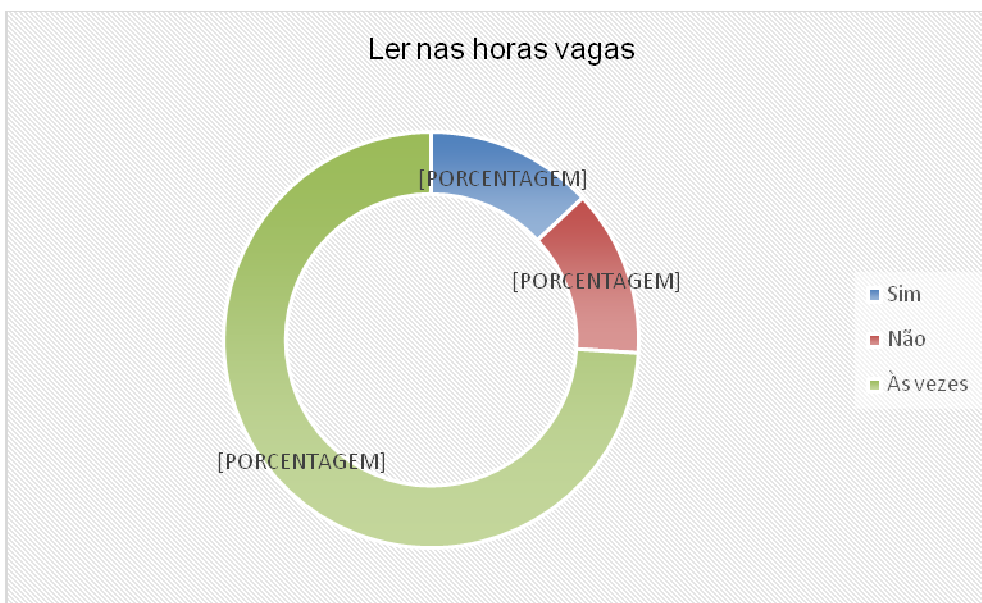
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Quadro 05: Comportamento leitor do informante

Informante	Ler nas horas vagas	Tempo disponibilizado p/ leitura	Gosta de ler	O que ler?
1	Às vezes	Não sei responder	Às vezes	ZAP
2	Sim	3 hora por semana	Sim	Livros de histórias
3	Às vezes	1 hora por semana	Sim	Livro e jornal
4	Sim	2 horas por semana	Sim	Livro e revista
5	Às vezes	Não sei responder	Às vezes	Jornais
6	Às vezes	Não sei responder	Sim	Jornais
7	Não	Não se aplica	Às vezes	Revistas em quadrinhos
8	Às vezes	1 hora por semana	Sim	Bíblia, livros e revistas
9	Às vezes	3 horas por semana	Às vezes	Revistas em quadrinhos
10	Às vezes	Não sei responder	Às vezes	Histórias em quadrinhos
11	Às vezes	1 hora por semana	Às vezes	Várias coisas
12	Não	2 horas por semana	Sim	Histórias
13	Às vezes	2 horas por semana	Sim	Romance
14	Às vezes	1 hora por semana	Sim	Conto de fadas
15	Às vezes	1 hora por semana	Não	Bíblia

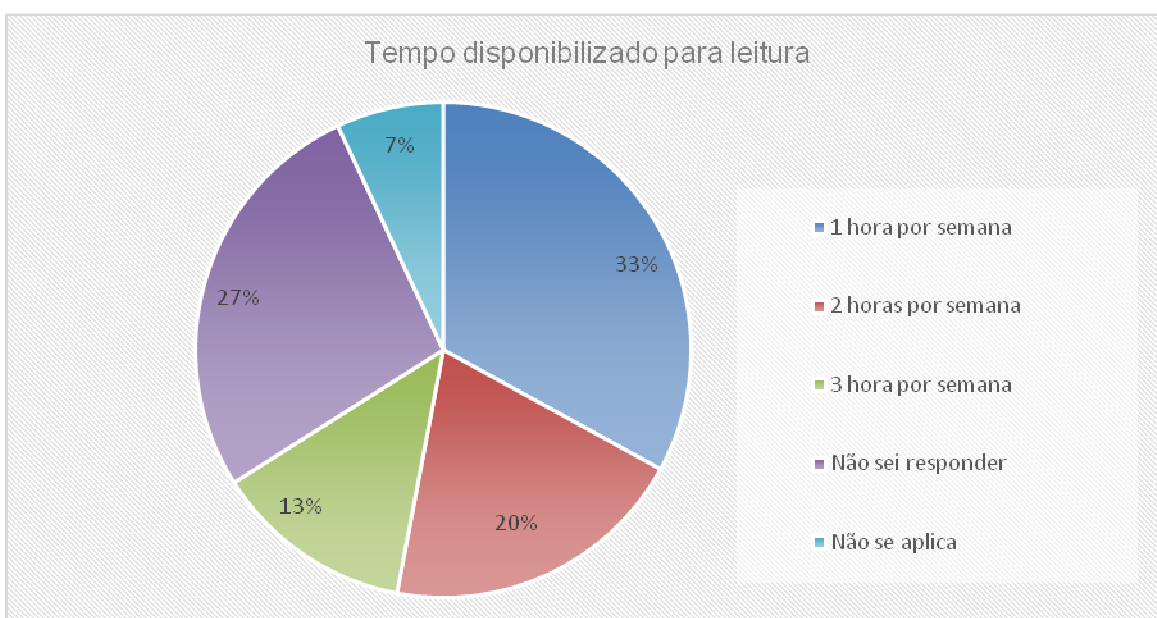
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 04: Ler nas horas vagas

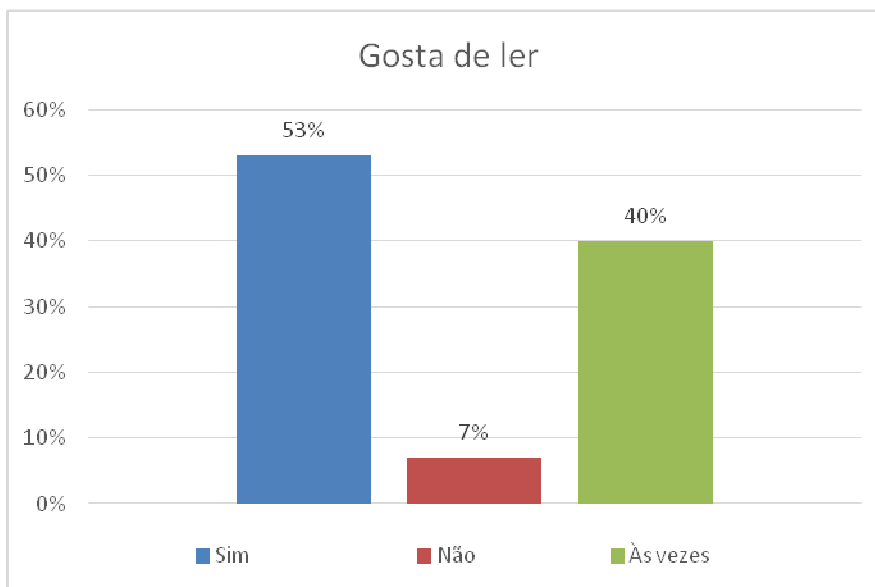


Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

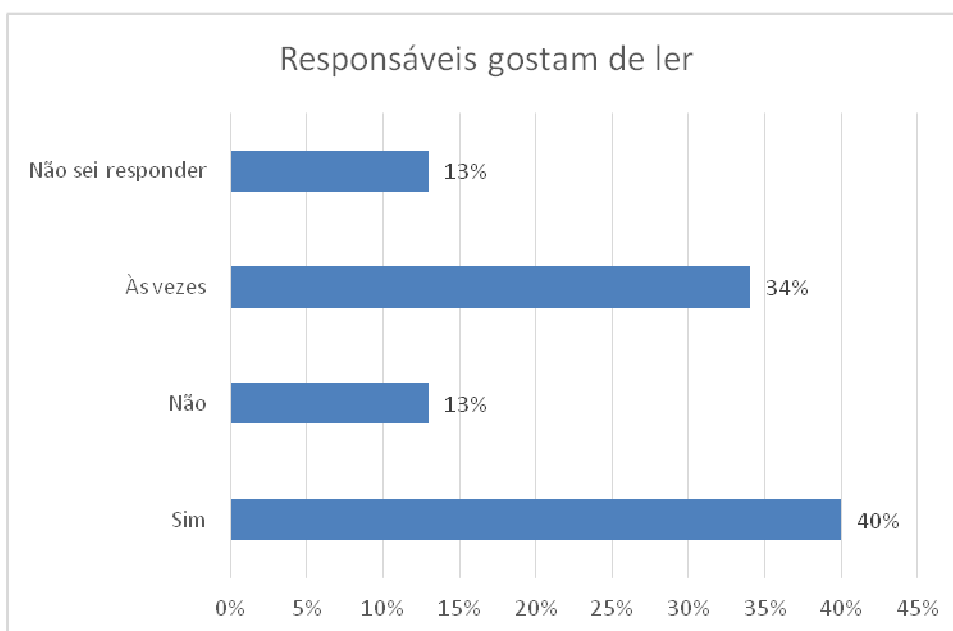
Gráfico 05: Tempo disponibilizado para leitura



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

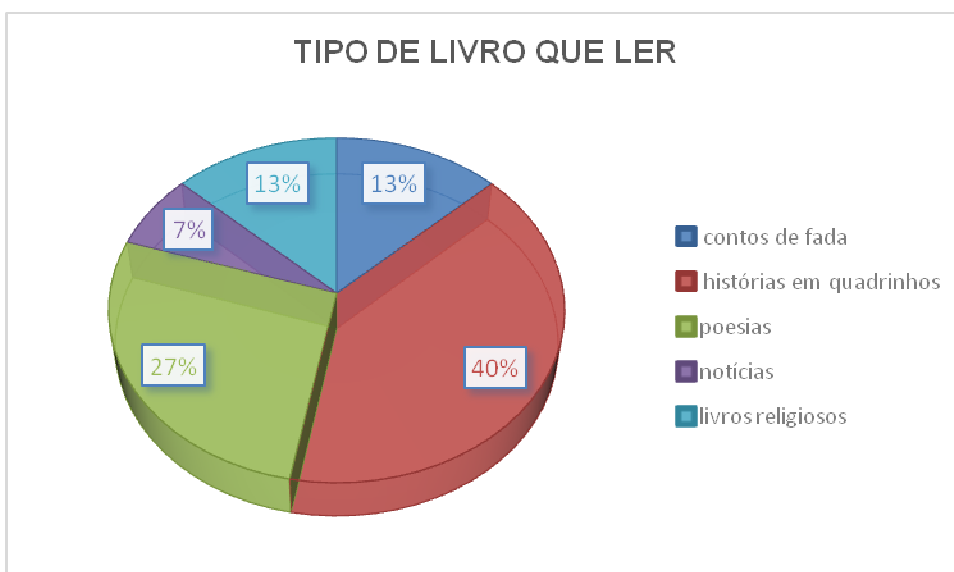
Gráfico 06: Gosta de ler

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 07: Responsáveis gostam de ler

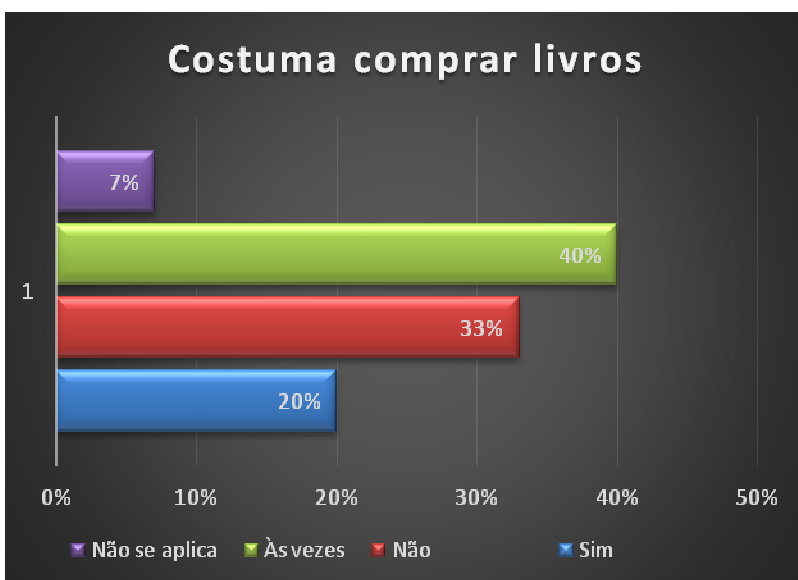
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 08: Tipo de livro de que gosta de ler



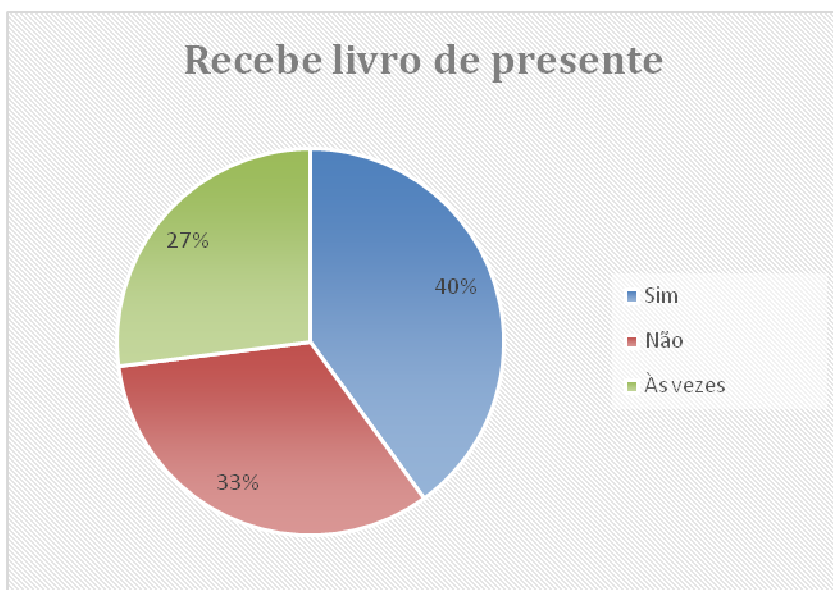
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 09: Costumam comprar livros



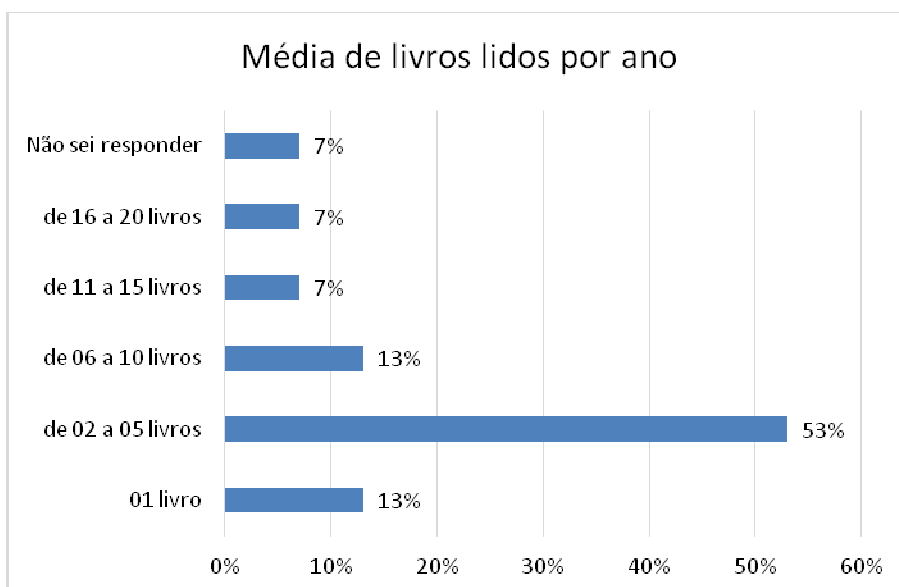
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 10: O aluno costuma receber livros de presentes



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

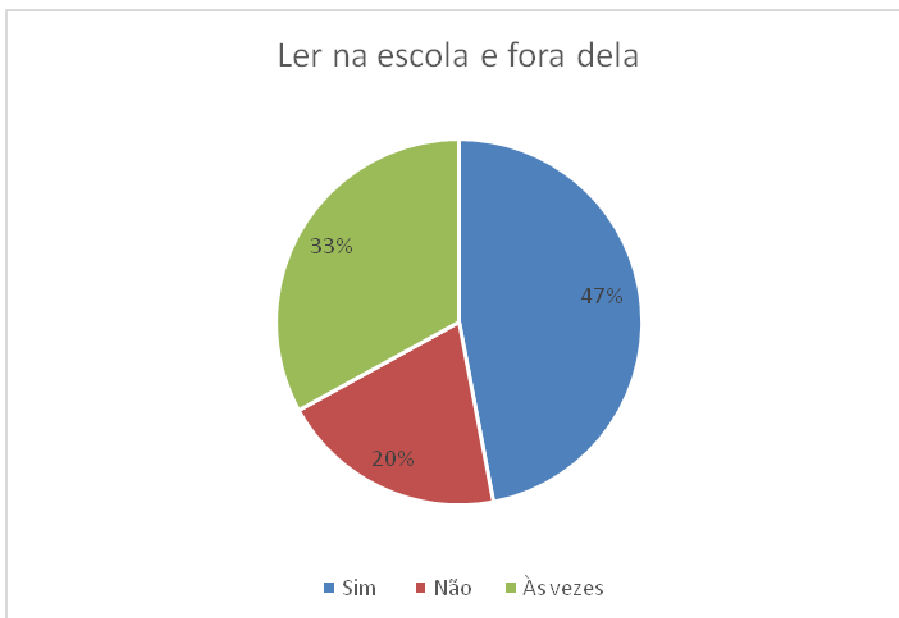
Gráfico 11: Livros em média que o aluno costuma ler por ano



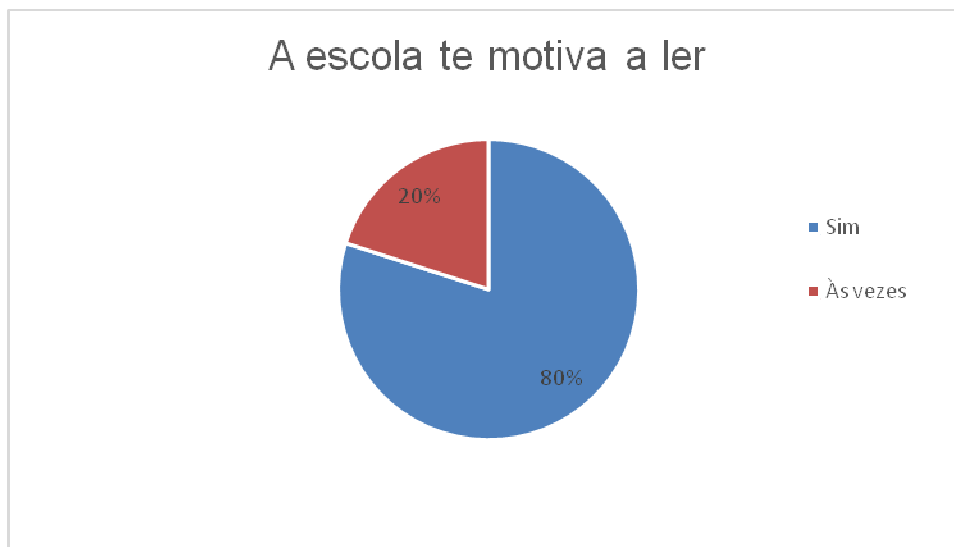
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 12: Os alunos costumam ler em casa

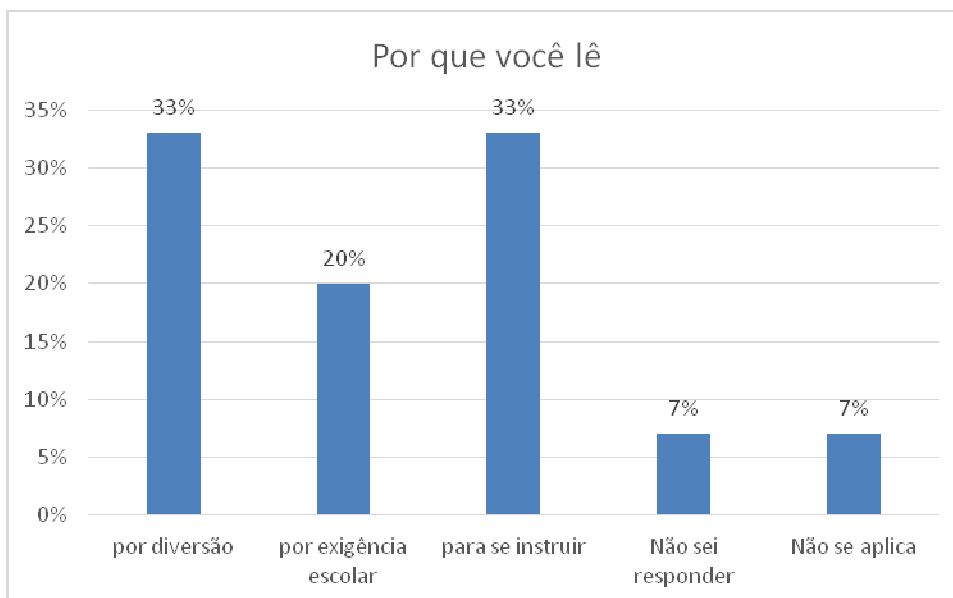
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 13: Os alunos leem na escola e fora delas

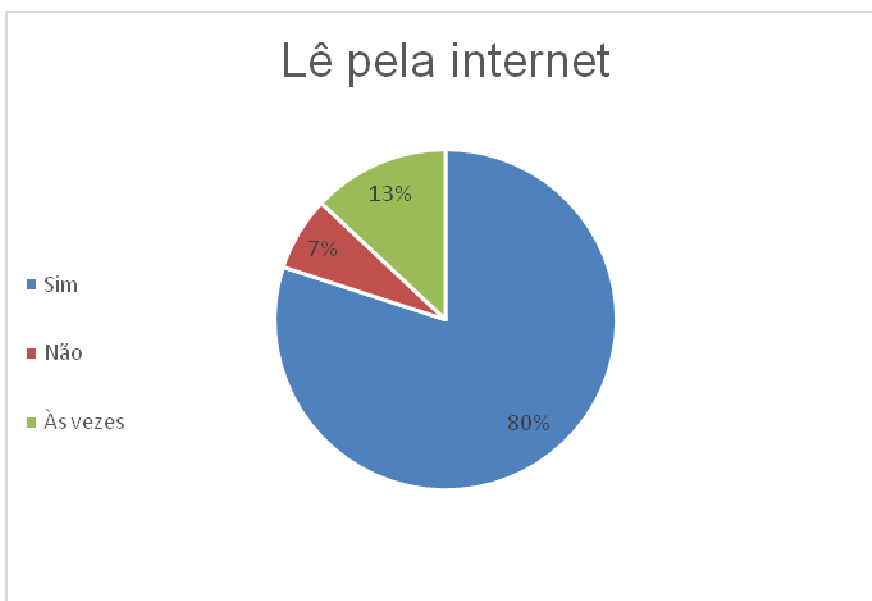
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 14: A escola motiva o aluno a ler

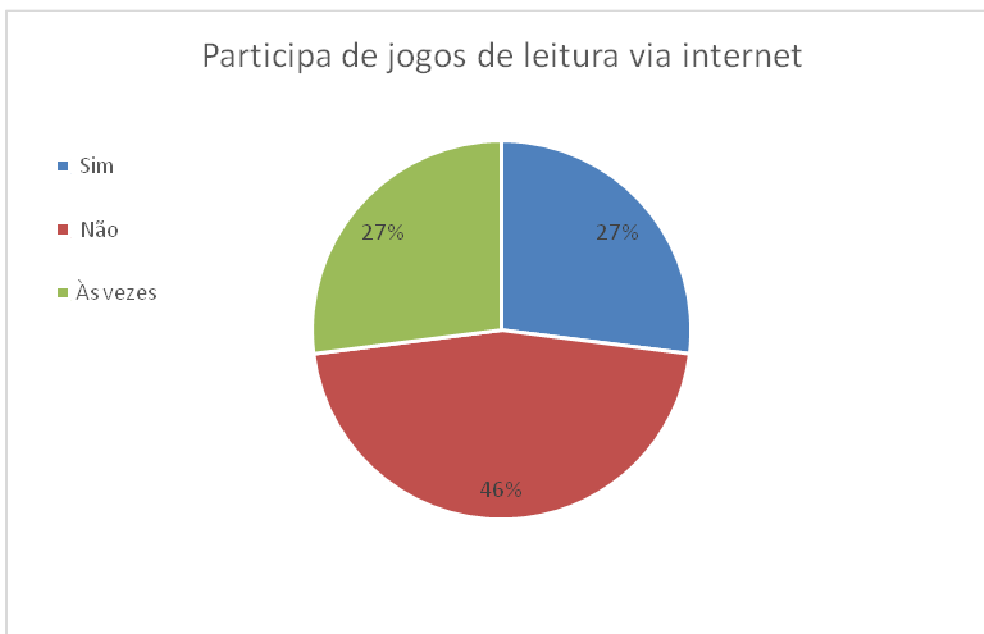
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 15: Por que os alunos leem

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

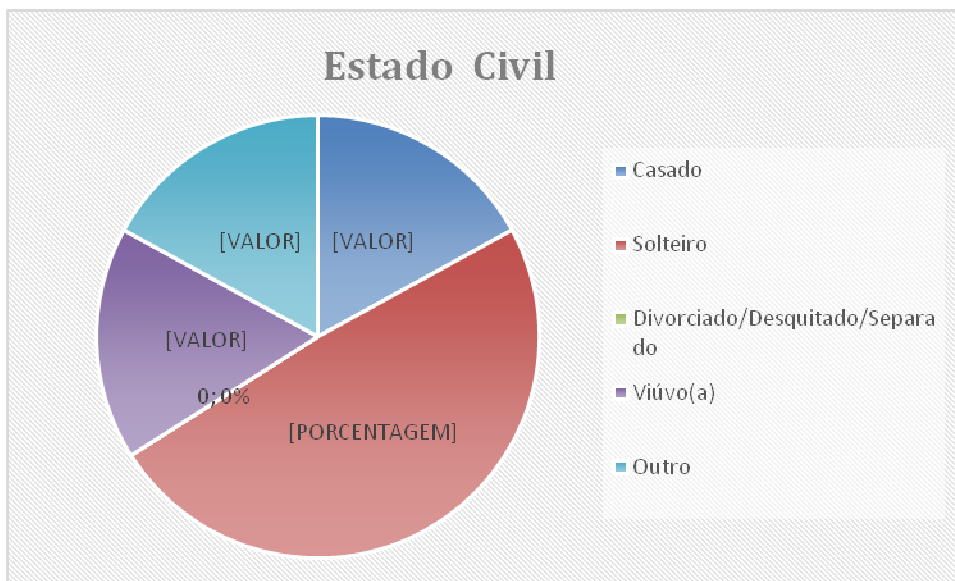
Gráfico 16: Os alunos leem muito pela internet

Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 17: Os alunos participam de jogos de leitura via internet

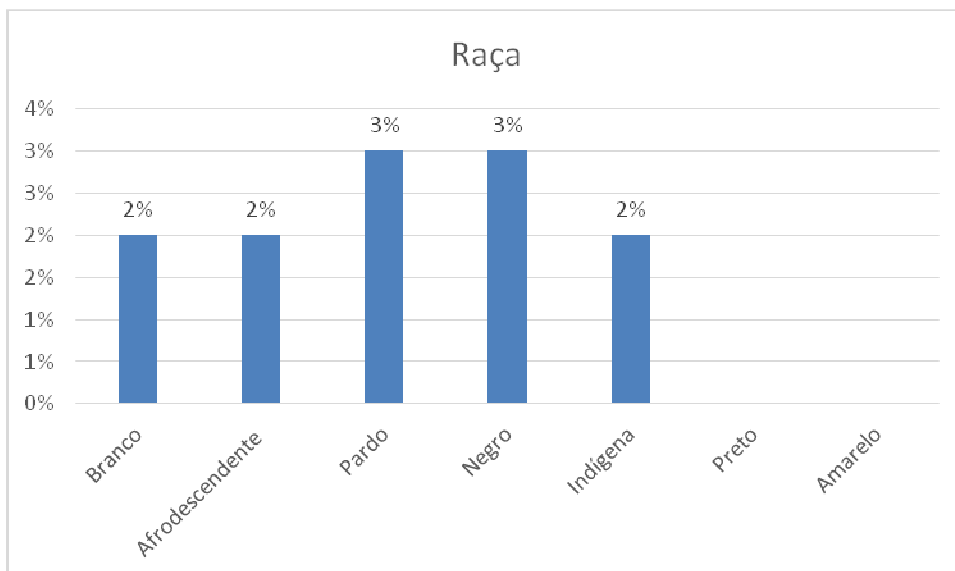
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 18: Estado civil dos pais dos alunos



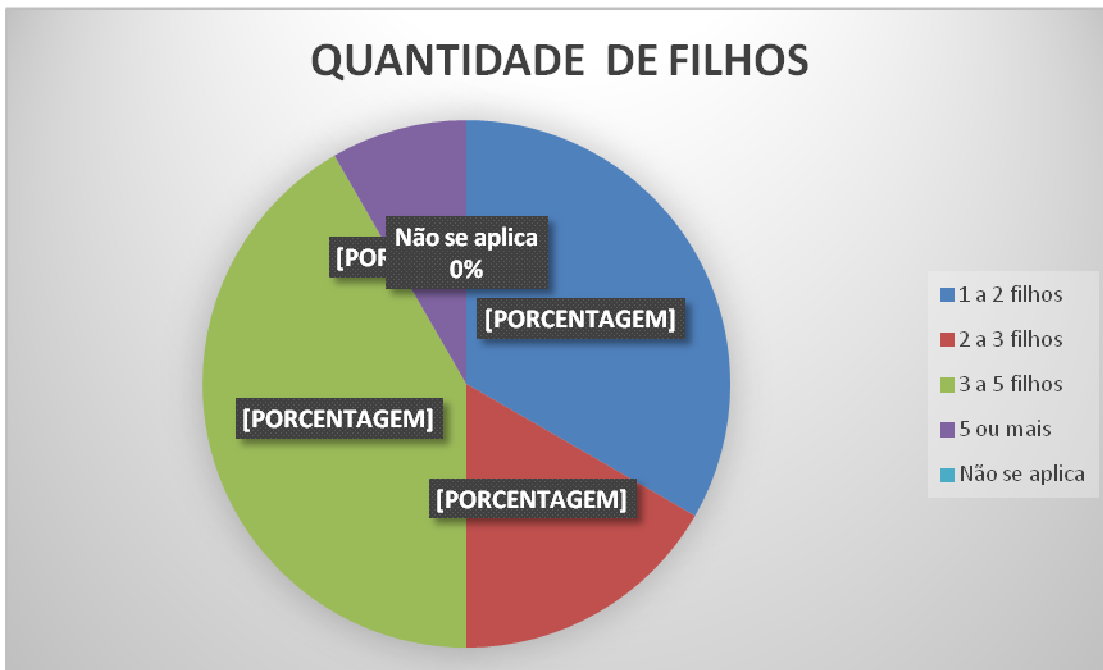
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 19: Raça



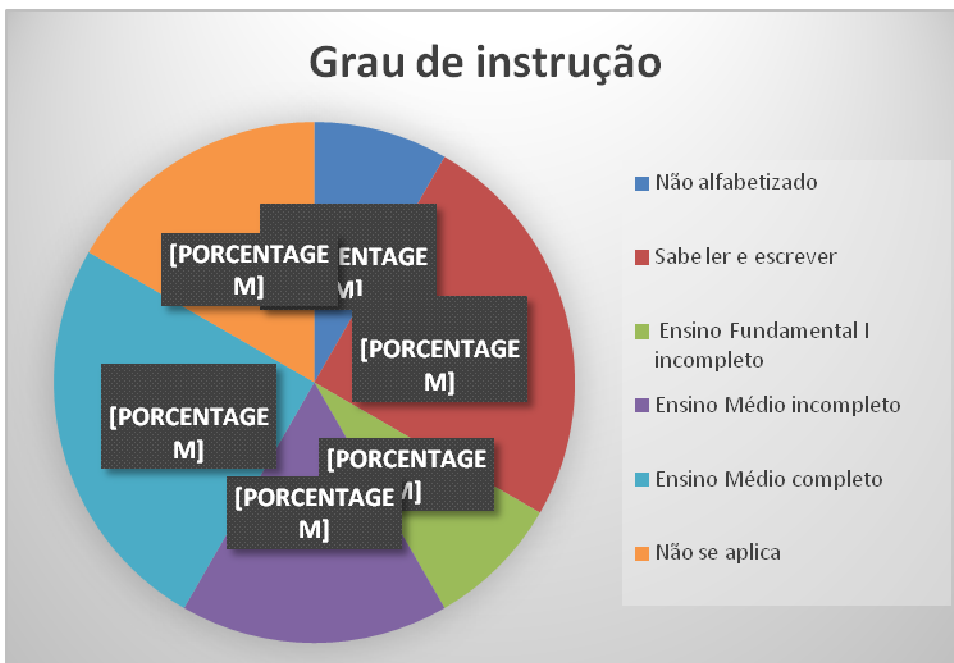
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 20: Quantidade de filhos



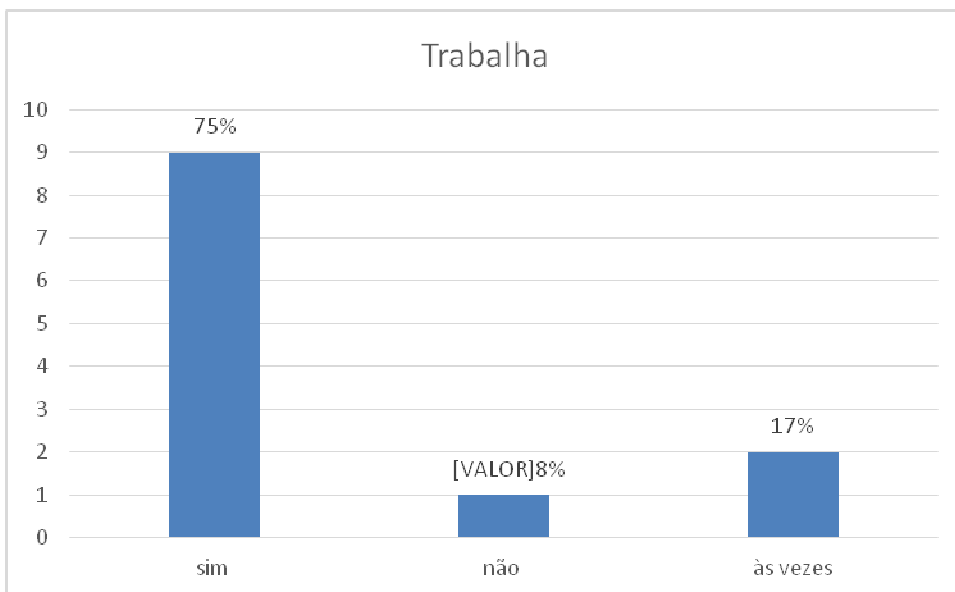
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 21: Grau de instrução dos pais



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 22: Grau de instrução dos pais



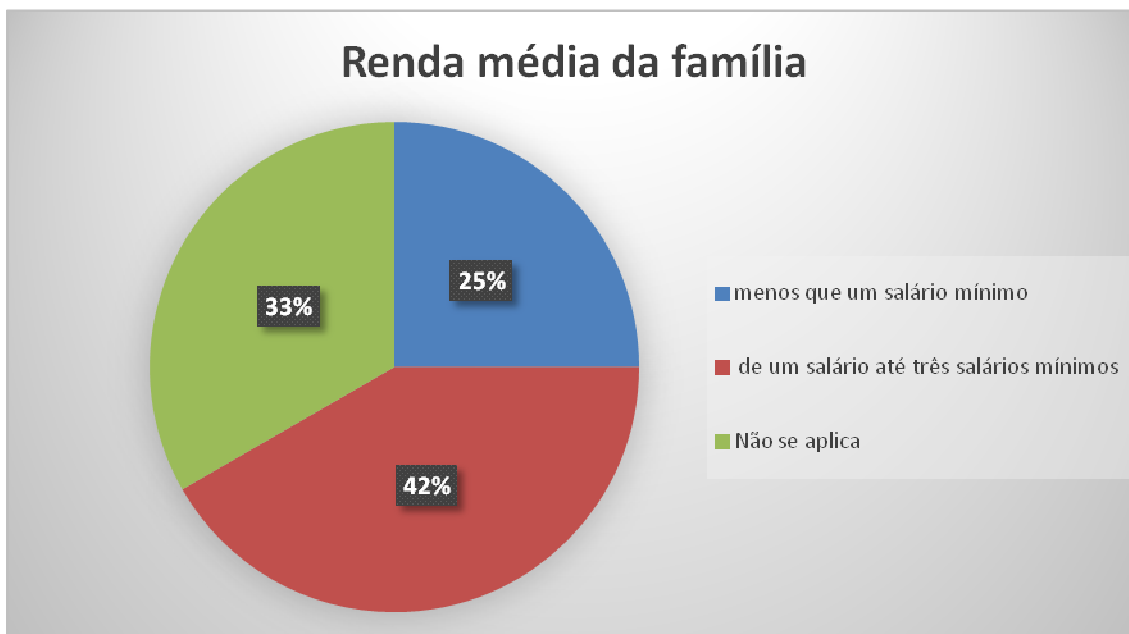
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 23: Atividade laboral exercida pelos pais



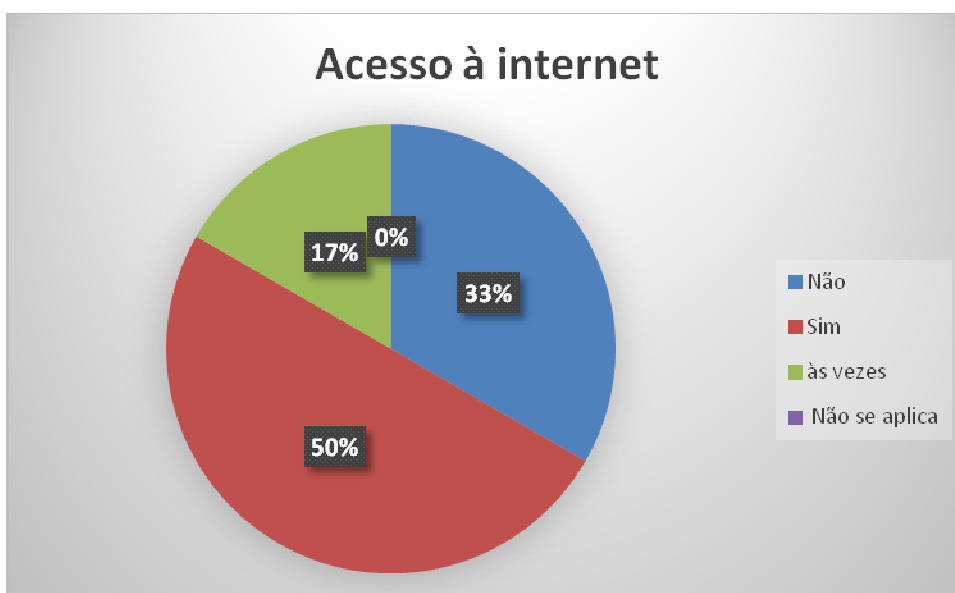
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 24: Renda média da família



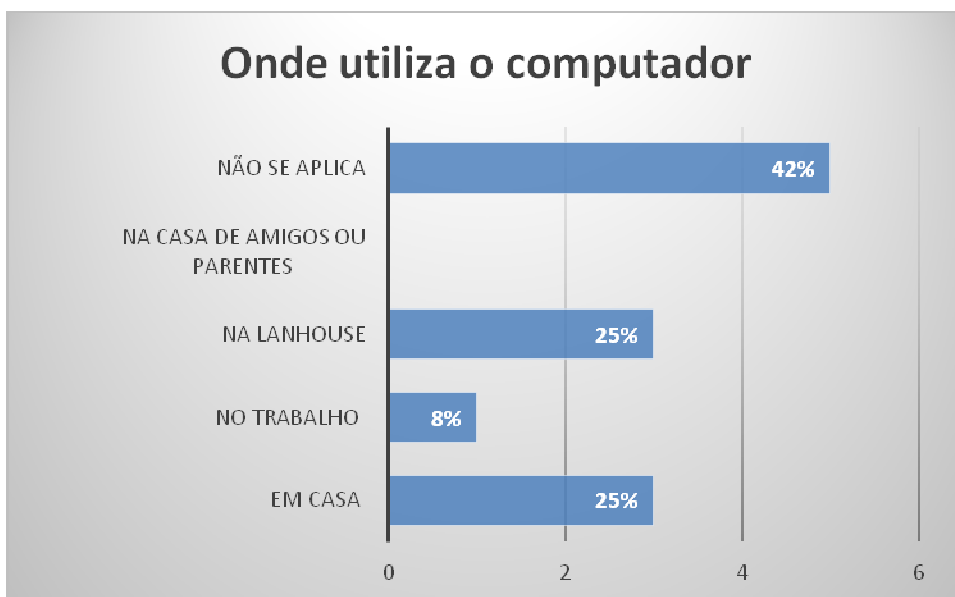
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 25: Tem acesso à internet



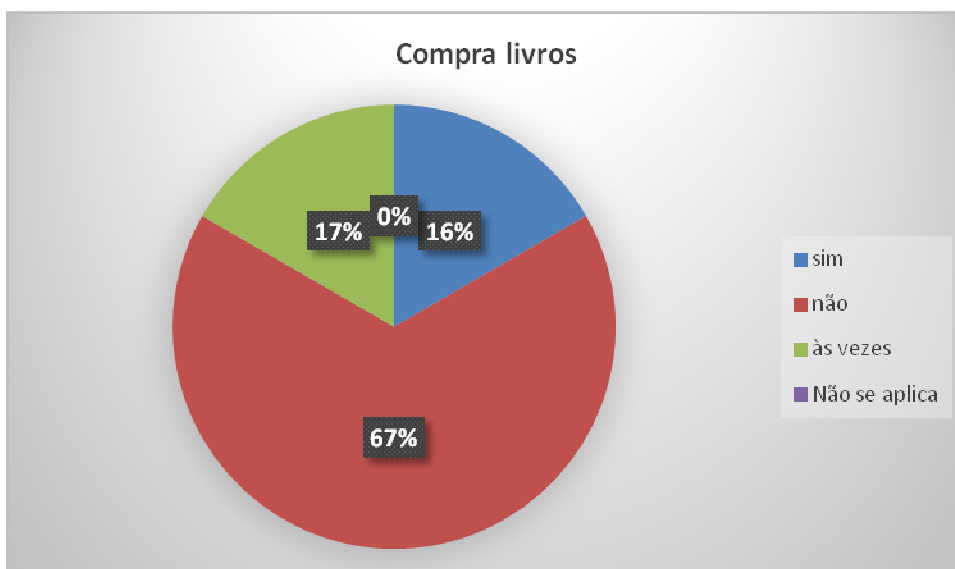
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 26: Local onde utiliza computador



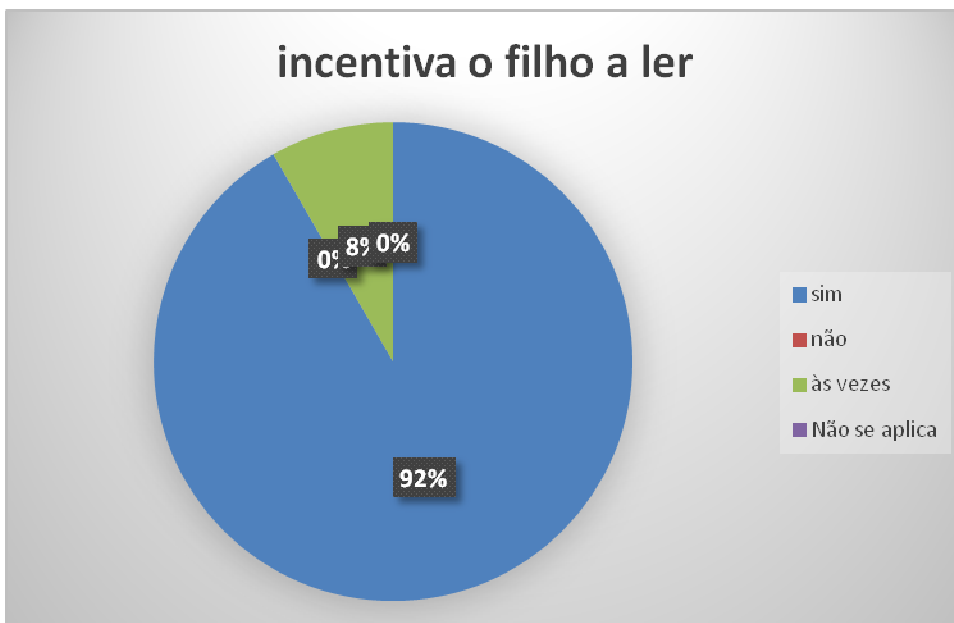
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 27: Costuma comprar livros para ler



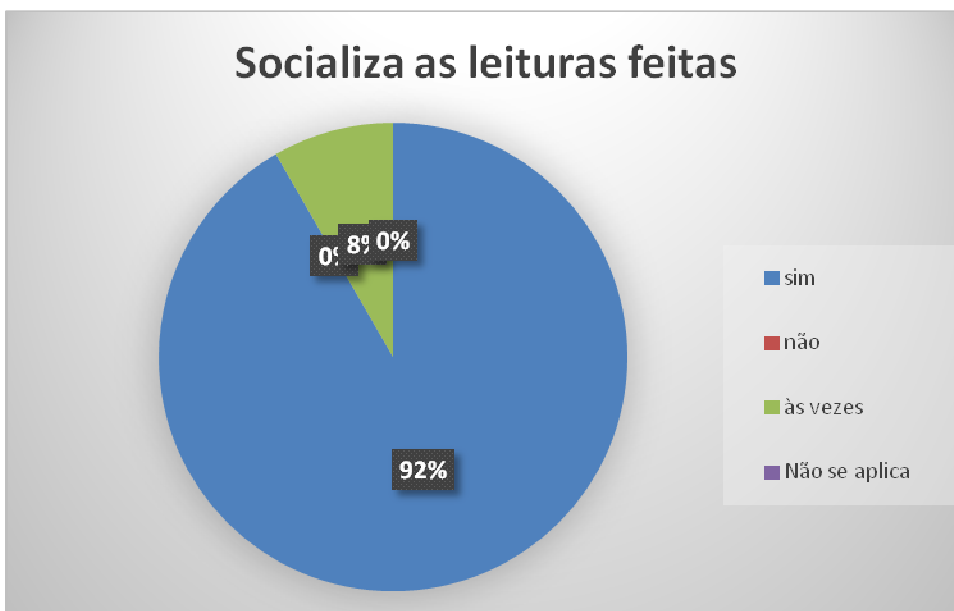
Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 28: incentiva seu filho a ler



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

Gráfico 29: Discute com seu filho e/ou socializa as leituras feitas



Fonte: Dados da pesquisa/ 2015

ANEXO C: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

COLEGIO ESTADUAL VALE DOS LAGOS
SÉRIE: 7º ANO TURMA: A TURNO: VESPERTINO
DISCIPLINA: PORTUGUÊS
PROFESSOR MESTRANDO: ANDERSON MALHEIROS
ALUNO (A) S: _____

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga, disse o motorista.
- Paga por quem?
- Esse cavalheiro aí:

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.
- Mas já está paga...

Faça o favor de receber! – Insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Por favor, faço questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilada de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura.

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais ousou enfrentá-lo

- Olha ele ali! É ele, venha ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça.

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? – a moça se voltou surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

SABINO, Fernando. Ousadia. In: Para gostar de ler – Crônicas. São Paulo: Ática, 1981.

I - COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1. Como sei quem é o autor desta crônica?

Resp. Resposta pessoal

2. Qual o título da crônica?

Resp. Ousadia

3. De acordo com o texto, por que o título da crônica é “Ousadia”.

Resp. A moça considera uma ousadia um “desconhecido” pagar sua passagem e segui-la até sua casa.

4. A ousadia indicada no título texto faz referência:

a) ao motorista do ônibus ter recebido duas vezes pela mesma passagem.

b) ao homem que seguiu a moça pela rua até a casa dela.

c) ao fato de um homem ter pagado a passagem da moça.

d) ao fato da moça sentir-se protegida na presença dos pais.

5. O gênero crônica trata de temas ligados ao cotidiano. Qual é o tema desta crônica?

Resp. O tema principal é o preconceito racial e social.

6. Além do preconceito, que outro tipo de fato pode ser apontado e que ocorre com muita frequência em coletivos na atualidade.

a. Assédio em ônibus

b. Generosidade

c. cantar em ônibus

d. namoro em ônibus

7. Quem são as personagens principais da crônica?

Resp. A moça, o cobrador, o motorista, Marcelo, a empregada e os pais

8. Aponte as alternativas que se referem ao tipo de discriminação notadas no texto:

() É do autor

() Do contexto

(x) Discriminação de raça

(x) De situação financeira

9. Espaço da narrativa: copie do texto palavras ou expressões que demonstrem os vários lugares por onde as personagens passaram ao longo da história.

Resp. “la no ônibus”, “aguardava junto à calçada”, “correu para o apartamento”, estava lá fora, no saguão”.

10. As sequências dos fatos relatados na crônica são chamadas de enredo. Identifique no enredo da crônica:

a. o que aconteceu inicialmente:

Resp. Moça, no ônibus, vai pagar a passagem.

b. em que momento acontece o conflito:

Resp. Quando a moça descobre que a passagem já foi paga por um rapaz que a espera.

c. O **clímax** é o momento de maior tensão na narrativa. Qual é o clímax da crônica?

Resp. O clímax ocorre quando, ao subir para seu apartamento, percebe que o homem que a estava seguindo está no saguão do prédio.

d) No **desfecho** (fim) da crônica, a moça “só faltou morrer de vergonha”.

Resp. Porque descobre que o homem não era suspeito e sim o noivo de sua empregada. Ela não o havia reconhecido.

11. Por que a moça se envergonha no final do texto? (D12)

Resp. Porque descobre que o rapaz não é estranho. É o namorado da empregada de sua casa.

12. A palavra destacada em “No saguão, Marcelo torcia as mãos, **encabulado**.”(25º§) tem como sinônimo:

a) chateado

c) magoado

b) revoltado

d) envergonhado

13 Ao perceber que estava sendo seguida, a moça corre para seu apartamento. Essa atitude revela que ela estava:

a) amedrontada

c) interessada

b) apressada

d) atrasada

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 7º ANO FUNDAMENTAL II

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) aluno (a),



Este questionário faz parte de um projeto de intervenção que abordará os fatores que cooperam para a leitura eficaz dos alunos e visa buscar soluções viáveis que contribuam para a resolução de algum problema que impeça essa eficácia. Por favor, responda às perguntas com clareza.

Obrigado.

Questionário

I - Dados pessoais:

1. Idade _____ anos
2. Sexo:
 - a) () masculino
 - b) () feminino
3. Série: _____
4. Como você se declara quanto à raça?
 - a) () Branco
 - b) () Afrodescendente
 - c) () Pardo
 - d) () Amarelo
 - e) () Indígena
 - f) () Não sei responder
 - g) () Não se aplica

II - Aspectos socioeconômicos e culturais da família

1. Qual a grau de escolaridade de seu pai?

- a) () Não alfabetizado
- b) () Sabe ler e escrever
- c) () Ensino Fundamental I incompleto
- d) () Ensino Fundamental I completo
- e) () Ensino Fundamental II incompleto
- f) () Ensino Fundamental II completo
- g) () Ensino Médio completo
- h) () Ensino Médio incompleto
- i) () Superior completo
- j) () Superior incompleto
- k) () Não sei responder
- l) () Não se aplica

2. Qual a grau de escolaridade de sua mãe?

- a) () Não alfabetizada
- b) () Sabe ler e escrever
- c) () Ensino Fundamental I incompleto
- d) () Ensino Fundamental I completo
- e) () Ensino Fundamental II incompleto
- f) () Ensino Fundamental II completo
- g) () Ensino Médio incompleto
- h) () Ensino Médio completo
- i) () Superior completo
- j) () Superior incompleto
- l) () Não sei responder
- m) () Não se aplica

7. Seu pai trabalha?

- a) () sim
- b) () não
- c) () Não sei responder

d) () Não se aplica

8. Sua mãe trabalha?

a) () sim

b) () não

c) () Não sei responder

d) () Não se aplica

9. Qual a atividade profissional de:

Pai: _____

Mãe: _____

10. Com quem você mora?

a) () com meus pais

b) () somente com o meu pai

c) () somente com a minha mãe

d) () com meus avós

e) () outros _____

11. Seus pais:

a) () Vivem juntos

b) () São separados

c) () pai já falecido

d) () Mãe solteira

e) () Mãe já falecida

f) () Não sei responder

g) () Não se aplica

12. Em que bairro você mora? _____

13. Você trabalha?

a) () Sim

b) () Não

13.1 Em caso afirmativo quantas horas por dia? _____

13.2 Faz o quê? _____

III - comportamento leitor

14-Você costuma ler nas horas vagas?

a) () Sim

- b) () Não
- c) () Às vezes
- d) () Nunca
- e) () Não sei responder
- f) () Não se aplica

15. Quanto tempo que você disponibiliza para ler?

- a) () 1 hora por semana
- b) () 2 horas por semana
- c) () 3 hora por semana
- d) () mais de 4 por semana
- e) () Não sei responder
- f) () Não se aplica

Seus responsáveis gostam de ler?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Às vezes
- d) () Não sei responder
- e) () Não se aplica

16.1 Em caso afirmativo, o que gostam de ler? _____

17. Você gosta de ler?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Às vezes
- d) () Não sei responder
- e) () Não se aplica

17.1 Em caso afirmativo, diga o que gosta de ler: _____

18. Que tipo de livros gosta de ler?

- a) () contos de fada
- b) () histórias em quadrinhos
- c) () poesias
- d) () provérbios
- e) () notícias
- f) () crônicas
- g) () trava-línguas
- h) () livros religiosos
- i) () frases poéticas

19. Você costuma comprar livros?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Às vezes
- d) () Não sei responder
- e) () Não se aplica

19.1 Em caso afirmativo, diga quantos livros costuma comprar por ano: _____

20. Você costuma receber livros de presentes?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) Não sei responder
- e) Não se aplica

20.1 Em caso afirmativo, de quem? _____

20. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

- a) 01 livro
- b) de 02 a 05 livros
- c) de 06 a 10 livros
- d) de 11 a 15 livros
- e) de 16 a 20 livros
- f) de 21 a 30 livros
- g) mais de 30 livros
- h) nenhum
- i) Não sei responder
- j) Não se aplica

Qual o tipo de leitura você utiliza para se manter atualizado?

- a) Jornais
- b) Revistas
- c) Livros
- d) outros
- e) Não sei responder
- f) Não se aplica

você costuma ler em casa?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) não sei responder
- e) Não se aplica

23. Você costuma ler na escola ou fora dela?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) Não sei responder
- e) Não se aplica

24. A escola te motiva a ler?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) Não sei responder
- e) Não se aplica

25. Por que você lê?

- por diversão
- por exigência escolar
- por exigência de alguém de sua casa ou fora dela
- para se instruir
- Não sei responder
- Não se aplica

26. Você lê muito pela internet?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) Não sei responder
- e) Não se aplica

27. Você participa de jogos de leitura via internet?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes
- d) Não sei responder
- e) Não se aplica

**APÊNDICE B: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA AOS PAIS DOS ALUNOS
DO 7º ANO FUNDAMENTAL II**

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

1. Identificação _____

Sexo:

- Masculino
 Feminino

Idade: _____ anos

Estado Civil:

- a. Casado
b. Solteiro
c. Divorciado/Desquitado/Separado
d. Viúvo(a)
e. Outro

Bairro onde mora: _____

Em que cidade você nasceu? _____

Como você se declara quanto à raça?

- a. Branco
b. Afrodescendente
c. Pardo
d. negro
e. Indígena
f. Preto
g. Amarelo

5. Quantos filhos você tem?

- a. 1 a 2 filhos
b. 2 a 3 filhos
c. 3 a 5 filhos
d. 5 ou mais
e. Não se aplica

6. Qual o grau de instrução em que você se encontra atualmente?

- a. Não alfabetizado
b. Sabe ler e escrever
c. Ensino Fundamental I incompleto
d. Ensino Fundamental I completo
e. Ensino Fundamental II incompleto
f. Ensino Fundamental II completo

- g. () Ensino Médio incompleto
- h. () Ensino Médio completo
- i. () Superior completo
- j. () Superior incompleto
- k. () Não se aplica

7. Você trabalha?

- a. () sim
- b. () não
- c. () às vezes
- d. () aposentado
- e. () Não se aplica

8. Se trabalha, que tipo de atividade você exerce?

- a. () Na área do comércio
- b. () Empregado assalariado (exceto empregado doméstico)
- c. () Empregado doméstico mensalista ou diarista
- d. () Na área da indústria
- e. () Serviços Públicos
- f. () Trabalha por conta própria, é autônomo
- g. () É dono de negócio, empregador
- h. () Trabalha em negócio familiar sem remuneração
- i. () Freelance (biscate)
- j. () Não se aplica

9. Qual é a renda média total de sua família?

- a. () menos que um salário mínimo
- b. () de um salário até três salários mínimos
- c. () de três salários a cinco salários mínimos
- d. () acima de cinco salários mínimos
- e. () Não se aplica

10. Qual é a sua participação na renda familiar?

- a. () Você trabalha e é o principal responsável pela renda da família
- b. () Você trabalha e contribui com a renda de sua família
- c. () Você não contribui com a renda da família, mas se mantém sozinho.
- d. () Você não trabalha e seus gastos são pagos por outras pessoas
- e. () Não se aplica

11. Quantos cômodos há na sua casa?

- a. () 1 cômodo
- b. () 2 cômodos
- c. () 3 ou mais cômodos
- d. () Não se aplica

12. No seu domicílio há (quantos?):

- a. () Aparelho de Som? ____
- b. () Televisão? ____
- c. () DVD? ____
- d. () Geladeira? ____

- e. () Máquina de lavar roupa? ____
- f. () Computador (micro, laptop ou notebook)? ____
- g. () Telefone fixo? ____
- h. () Telefone celular? ____
- i. () TV por assinatura? ____
- j. () Automóvel? ____
- k. () Motocicleta? ____

13. Você se mantém atualizado por qual meio de comunicação?

- a. () Jornais
- b. () Revistas
- c. () Livros
- e. () Internet
- f. () Televisão
- g. () Rádio
- h. () Smartfone
- i. () Outros
- j. () Não se aplica

14. Que tipo de leitura realiza em casa ou em seu trabalho?

- a. () Notícias
- b. () Classificados
- c. () Fofocas
- d. () Artigos de jornais ou revistas
- e. () Romances de autoajuda
- f. () Textos bíblicos
- g. () Panfletos
- h. () Propagandas
- i. () Manuais de instruções
- j. () Textos técnicos
- k. () Outros _____
- l. () Não se aplica

15. Tem acesso à internet?

- a. () Não
- b. () Sim
- c. () às vezes
- d. () Não se aplica

16. Onde utiliza computador:

- a. () Em casa
- b. () No trabalho
- c. () Na lanhouse
- d. () Na casa de amigos ou parentes
- e. () Não se aplica

17. Qual o seu lazer preferido?

- a. () Teatro
- b. () Leitura
- c. () Cinema

- d. () Balada
- e. () Futebol
- f. () Praia
- g. () Shows musicais
- h. () Jogos virtuais
- i. () Conversas com amigos
- j. () Outro. Qual? _____
- k. () Não se aplica

18. Você costuma comprar livros para ler?

- a. () sim
- b. () não
- c. () às vezes
- d. () Não se aplica

19. Você incentiva seu filho a ler

- a. () sim
- b. () não
- c. () às vezes
- d. () Não se aplica

20. Você discute com seu filho e/ou socializa as leituras feitas

- a. () sim
- b. () não
- c. () às vezes
- d. () Não se aplica

21. Você considera a leitura uma atividade importante? _____

- a. () sim
- b. () não
- c. () às vezes
- d. () Não sei responder

21.1 Em caso afirmativo, por quê? _____

APÊNDICE C: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA AOS ALUNOS DO 7º ANO FUNDAMENTAL II

COLÉGIO ESTADUAL VALE DOS LAGOS

DISCIPLINA: Língua Portuguesa DATA ____/____/____

SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

DURAÇÃO: _____ INÍCIO _____ TÉRMINO

PROFESSOR MESTRANDO: Anderson José Malheiros

ALUNO (A): _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Leia o texto abaixo

Ziraldo



Ziraldo Alves Pinto nasceu no dia 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Começou sua carreira nos anos 50 em jornais e revistas de expressão, como *Jornal do Brasil*, *O Cruzeiro*, *Folha de Minas*, etc. Além de pintor, é cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor.

A fama começou a vir nos anos 60, com o lançamento da primeira revista em quadrinhos brasileira feita por um só autor: *A Turma do Pererê*. Em 1969, Ziraldo publicou o seu primeiro livro infantil, *FLICTS*, que conquistou fãs em todo o mundo. A partir de 1979, concentrou-se na produção de livros para crianças e, em 1980, lançou *O Menino Maluquinho*, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil de todos os tempos.

Os trabalhos de Ziraldo já foram traduzidos para diversos idiomas, como inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e basco, e representam o talento e o humor brasileiros no mundo. Estão até expostos em museu!

Disponível em: <<http://www.ziraldo.com.br/>. Acesso em 20/09/08. Fragmento.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

QUESTÃO 01. Ziraldo começou a ficar famoso, quando:

- A) começou a escrever para jornais e revistas.
- B) lançou a revista da Turma do Pererê.
- C) lançou o seu livro *O Menino Maluquinho*.
- D) publicou o seu livro infantil FLICTS.

Leia o texto:

O QUE VALE UM AMIGO

– O meu amigo não voltou do campo de batalha. Meu comandante, solicito autorização para ir buscá-lo.

Respondeu o oficial:

– Autorização negada! Não quero que você arrisque a vida por um homem que, provavelmente, está morto!

O Soldado ignorando a proibição saiu e uma hora mais tarde voltou mortalmente ferido, transportando o cadáver do seu amigo.

O oficial estava furioso:

– Eu não lhe disse que ele estava morto?

– Diga-me, valia a pena ir até lá para trazer um cadáver?

E o soldado, moribundo, respondeu:

– Claro que sim, meu comandante! Quando o encontrei, ele ainda estava vivo e disse-me: “Tinha a certeza que virias!”

MORAL: “Um amigo é aquele que chega quando todos já se foram”

Autor: desconhecido

QUESTÃO 02: Após a leitura do texto, responda as alternativas abaixo:

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

a) Quais são os personagens da história?

R.: Os personagens da história são o soldado, o comandante e o amigo do soldado.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

b) Em que local se passa a história?

R.: A história se passa em um campo de batalha.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

c) Qual era o problema do soldado?

R.: O soldado estava preocupado, pois seu amigo não tinha voltado e ele queria buscá-lo.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

d) Qual era a opinião do comandante sobre esse problema?

R.: O comandante não deixou que o soldado fosse buscar o amigo, pois ele não queria que o soldado arriscasse a vida por um homem provavelmente morto.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

e) O que o soldado fez para resolver seu problema?

R.: Ele desobedeceu ao comandante e foi resgatar o amigo.

Leia o texto:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar...as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa & prosa.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1987. P.22.

QUESTÃO 03: Responda as questões abaixo com base no poema de Drummond:

Descritor - localizar informações implícita em um texto

a. O que sugere o título Cidadezinha qualquer?

R.: Cidade sem importância.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

b. O poeta descreve uma cidadezinha. Que elementos ele seleciona para descrevê-la?

R.: Casas, bananeira, mulher pomar, homem, burro e janelas.

Leia o texto:

Morcegos: vítimas ou vilões?

Os morcegos surgiram há milhões de anos, seus hábitos noturnos, a vida nas cavernas, a aversão a luz fizeram com que as pessoas relacionassem esses seres ao mal, ligando-os a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

A verdade é que os morcegos são seres extraordinários. A capacidade de adaptação dos morcegos faz com que os morcegos sobrevivam em quase todas as regiões do planeta. Os morcegos só não sobrevivem em região de clima muito frio.

Fonte: Revista Superinteressante. São Paulo: Abril, outubro de 2002.

QUESTÃO 04: Após leitura do texto responda:

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

a) Qual é o título do texto?

R: O título do texto é “Morcegos: vítimas ou vilões?”

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

b) Por que os morcegos foram ligados a histórias de terror?

R: Eles foram ligados a histórias de terror por terem hábitos noturnos, viver em cavernas e ter aversão a luz.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

b) Segundo o texto porque os morcegos são seres extraordinários?

R: Eles são extraordinários, pois tem uma capacidade adaptativa que faz os morcegos sobreviverem em quase todas as regiões do planeta.

Descritor - localizar informações explícitas em um texto

c) De acordo com o texto, os morcegos não sobrevivem em qual região?

R: Os morcegos só não sobrevivem em região de clima muito frio

Leia o texto abaixo

Caviar

Zeca Pagodinho

(...)

Você sabe o que é caviar?
 Nunca vi, nem comi
 Eu só ouço falar
 Mas você sabe o que é caviar?
 Nunca vi, nem comi
 Eu só ouço falar...
 Geralmente
 Quem come esse prato
 Tem bala na agulha
 Não é qualquer um
 Quem sou eu
 Prá tirar essa chinfra
 Se vivo na vala
 Pescando muçum...

Composição: Barbeirinho Do Jacarezinho / Marcos Diniz

Descritor - inferir o sentido de uma palavra ou expressão

QUESTÃO 05. A expressão em destaque “Quem come esse prato, tem bala na agulha” quer dizer que, quem come esse prato

- a. é rico.
- b. é pobre.
- c. gosta de doce.
- d. trabalha com armas.

Leia o texto abaixo

Onde estou mesmo?

Cabeça no mundo da lua em plena sala de aula, notas em queda livre, falta de disposição para tudo e reclamações cada vez mais frequentes por bagunça, brigas e discussões em classe – se esse quadro lhe parece familiar, seu filho pode estar dormindo menos do que deveria. Ou na hora errada.

Disponível em:

<<http://www.escala.com.br/detalhe.asp?id=8753&grupo=64&cat=293>>. Acesso em: 20 ago. 2011. Fragmento.

Descritor - inferir o sentido de uma palavra ou expressão

QUESTÃO 05: Nesse texto, a expressão “cabeça no mundo da lua” significa que o filho:

- A) dorme pouco à noite.
- B) é bagunceiro.
- C) está disperso.
- D) está atento a tudo na sala de aula.

Leia o texto abaixo

OLHA PRO CÉU, MEU AMOR

Olha pro céu, meu amor
 Vê como ele está lindo
 Olha praquele balão multicolor
 Como no céu vai sumindo.
 Foi numa noite igual a esta
 Que tu me deste o teu coração
 O céu estava assim em festa porque era noite de São João
 Havia balões no ar xote, baião no salão
 E no terreiro, o teu olhar
 Que incendiou meu coração.

José Fernandes e Luiz Gonzaga. <http://www.qdivertido.com.br/vercantiga.php?codigo=87>

Descritor - inferir o sentido de uma palavra ou expressão

QUESTÃO 06: Em “balão multicolor”, a palavra destacada indica que o balão é

- (A) branco.
- (B) preto.
- (C) transparente.
- (D) colorido.

Leia o texto abaixo:

A ONÇA DOENTE

A onça caiu da árvore e por muitos dias esteve de cama seriamente enferma. E como não pudesse caçar, padecia de fome das negras.

Em tais apuros imaginou um plano.

– Comadre irara – disse ela – corra o mundo e diga à bicharia que estou à morte e exijo que venham visitar-me.

A irara partiu, deu o recado e os animais, um a um, principiaram a visitar a onça.

Vem o veado, vem a capivara, vem a cutia, vem o porco-do-mato.

Veio também o jabuti.

Mas o finório jabuti, antes de penetrar na toca, teve a lembrança de olhar para o chão.

Viu na poeira só rastos entrantes, não viu nenhum rasto sainte. E desconfiou:

– Hum!... Parece que nesta casa quem entra não sai. O melhor, em vez de visitar a nossa querida onça doente, é ir rezar por ela...

E foi o único que se salvou.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: ed. Brasiliense, 1998.

Descritor - inferir uma informação implícita em um texto

QUESTÃO 07: Nesse texto, a verdadeira intenção da onça era

- A) encontrar os amigos.
- B) pedir ajuda aos animais.
- C) alimentar-se dos animais que iam visitá-la.
- D) almoçar com os animais que iam visitá-la.

Leia a tirinha abaixo.

Quem tem medo de vampiro?

As lendas sobre monstros que chupam sangue existem há milhares de anos, nos mais diferentes países. Além de assustar crianças, essas histórias já deixaram muitos adultos de cabelos em pé. Se você também tem medo de encontrar um vampiro, pode relaxar: eles não existem de verdade e servem apenas para a gente se divertir com filmes, novelas e livros sobre o assunto.

Revista Menina Mania. Ano 4, nº8, setembro, 2003. p.3.

Descritor - inferir uma informação implícita em um texto

QUESTÃO 08: De acordo com esse texto, os vampiros:

- A) existem há pouco tempo.
- B) nunca assustaram os adultos.
- C) são histórias criadas por adultos.
- D) nem sempre assustam crianças.

Leia o texto abaixo.

Água: uma questão de sobrevivência

Ao mesmo tempo que precisamos evitar a poluição dos mananciais, devemos também economizar a água tratada. Deixar a torneira aberta, enquanto escovamos os dentes, nos coloca no rol dos responsáveis.

Atitudes de respeito e preservação do meio ambiente, em particular o uso racional da água, podem ser desenvolvidas a partir de atitudes em sala de aula.

Monitorar o hidrômetro (medidor do consumo de água), calcular o consumo de água por pessoa e promover campanhas de redução de gasto são caminhos interessantes para atingirmos tais objetivos.

Revista Nova Escola – março/2007, pág. 17

Descritor - identificar o tema de um texto

QUESTÃO 09: Qual é o principal assunto desse texto?

- A) A importância de atitudes em sala de aula.
- B) A poluição do planeta Terra.
- C) O monitoramento do hidrômetro.
- D) O consumo racional da água.

Leia o texto abaixo.

Feijoada

Nasceu nas senzalas que abrigavam os escravos no Rio de Janeiro no final do século XIX. Quando os nobres matavam um porco, os restos indesejados – pés, orelhas, rabo e tripas – eram dados aos escravos. Eles misturavam tudo isso ao feijão durante o cozimento e colocavam farinha assada por cima antes de comer.

DUARTE, Marcelo. O guia dos curiosos. Companhia das Letras. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Descritor - identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

QUESTÃO 10: A finalidade desse texto é:

- (A) ensinar a fazer uma feijoada.
- (B) divulgar uma feijoada
- (C) informar sobre a origem da feijoada.
- (D) convidar para uma feijoada.

Leia o texto.

Musse de chocolate do apressado

Ingredientes: 1 lata de creme de leite, a mesma lata cheia de achocolatado em pó e 1 pacote pequeno de chocolate granulado.

Modo de fazer: Bata no liquidificador o creme de leite com o achocolatado em pó só para misturar. Derrame a mistura em taças e polvilhe com o chocolate granulado. Leve à geladeira depois de ficar uns minutos no congelador para endurecer. Rendimento: 5 taças.

ALGRANTI, Márcia. O jogo da comida. Cozinha para adolescentes. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

Descritor - identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

QUESTÃO 11: A finalidade do texto é

- (A) anunciar um produto.
- (B) contar um fato.
- (C) dar uma instrução.
- (D) fazer um convite.

Leia o texto abaixo.

Belo Horizonte, 08 de agosto de 2007.

Ana Carla:

Que saudades!!!

Há quanto tempo não nos vemos... Fiquei muito feliz com seu telefonema na semana passada!!!

Você se mostrou radiante por estar lecionando para crianças do primeiro ciclo!!!

Tenho certeza de que seus alunos também devem adorar seu jeito meigo de ser.

Pensando em você e nos seus alunos, envio junto com esta carta um livro. É um presente.

Gostaria que lesse *O curumim que virou gigante*, de Joel Rufino dos Santos. As ilustrações, de Lúcia Lacourt, enriquecem o texto e são simplesmente maravilhosas!!! Que livro sensível!!!

É uma lenda. Com uma narrativa leve, explica-se o surgimento do Corcovado no Rio de Janeiro. O Curumim que virou gigante nos fala do desejo do indiozinho Turamã de ter uma irmã. E de tanto querer, ele passa a viver como se realmente tivesse uma irmã. Em tudo o que faz, ele se lembra dela e traz presentes para agradá-la. Até que um dia, acontece algo que faz Turamã sair de sua aldeia mundo afora... O final é surpreendente.

Espero que você goste do livro e o use em suas aulas com as crianças.

Com carinho,

Luciana Cassimiro

Livros e cartas como um presente. Kit de literatura afro-brasileira. 2007. p.116.

Descritor - identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

QUESTÃO 12: Esse texto foi escrito para

- A) descrever a vida numa aldeia.
- B) ensinar como dar uma boa aula.
- C) explicar como surgiu o Corcovado.
- D) sugerir a leitura de um livro.

Leia o texto abaixo.**A Costureira das Fadas**

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

– Dona Aranha – disse o príncipe – quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. Reinações de Narizinho.
São Paulo: Brasiliense, 1973.

Descritor - Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto

QUESTÃO 13: (Prova Brasil). O príncipe quer dar um vestido para Narizinho porque:
(A) ela deseja ter um vestido de baile.
(B) o príncipe vai se casar com Narizinho.
(C) ela deseja um vestido cor-de-rosa.
(D) o príncipe fará uma festa para Narizinho.

Leia o texto abaixo e responda.

O Cão e a Carne

Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca. Quando passou ao lado do rio, viu sua própria imagem na água.

Pensando que havia na água um novo pedaço de carne, soltou o que carregava para apanhar o outro.

O pedaço de carne caiu na água e se foi, assim como a sua imagem.

E o cão, que queria os dois, ficou sem nenhum.

LA FONTAINE. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=ptR&q=cache:>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Descritor - Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto

QUESTÃO 14: Pensando ter visto um pedaço de carne maior na água, o cão:
A) passou ao lado do rio.
B) viu sua própria imagem refletida na água.
C) o cão soltou o pedaço de carne que carregava
D) viu sua imagem indo embora.

Leia o texto abaixo.

O príncipe sapo

Uma feiticeira muito má transformou um belo príncipe num sapo, só o beijo de uma princesa desmancharia o feitiço.

Um dia, uma linda princesa chegou perto da lagoa em que o príncipe morava. Cheio de esperança de ficar livre do feitiço, ele lhe pediu um beijo. Como ela era muito boa, venceu o nojo e, sem saber de nada, atendeu ao pedido do sapo: deu-lhe um beijo.

Imediatamente o sapo voltou a ser príncipe, casou-se com a princesa e foram felizes para sempre.

Seieszka, Jon. O patinho realmente feio e outras histórias malucas. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1997, [s. p].

Descrição - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

QUESTÃO 15: O que deu origem aos fatos narrados nesse texto?

- A) O beijo da princesa.
- B) O feitiço da feiticeira.
- C) O nojo da princesa.
- D) O pedido do sapo.

Leia o texto abaixo

Conto de todas as cores

Eu já escrevi um conto azul, vários até. Mas este é um conto de todas as cores.

Porque era uma vez um menino azul, uma menina verde, um negrinho dourado e um cachorro com todos os tons e entretons do arco-íris.

Até que apareceu uma Comissão de Doutores – os quais, por mais que esfregassem os nossos quatro amigos, viram que não adiantava. E perguntaram se aquilo era de nascença ou se...

— Mas nós não nascemos – interrompeu o cachorro. – Nós fomos inventados!

QUINTANA, Mário. A vaca e o hipogrifo. 3 ed. Porto Alegre, L&P, 1979.

Descrição - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

QUESTÃO 16: Nesse texto, o narrador é o:

- A) cachorro.
- B) doutor.
- C) escritor.
- D) menino.

Leia o texto abaixo.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.

Descritor - identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

QUESTÃO 17: á traço de humor no trecho:

- (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)
- (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 3)
- (C) “quando passou um vigário”. (l. 4)
- (D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 7)

Leia a fábula abaixo:

Juquinha

Juquinha foi visitar o Museu Histórico. Aí cansou de andar, sentou-se numa cadeira belíssima que estava no centro da sala. Veio o guarda:

- Meu filho, não pode sentar nesta cadeira não. Esta cadeira é do Pedro I.

E o Juquinha:

- Não tem problema. Quando ele chegar eu me levanto!

Descritor - identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

QUESTÃO 18: Nessa anedota o humor é criado:

- A) Porque Juquinha cansou de andar.
- B) Porque Juquinha não compreendeu o sentido da fala do guarda.
- C) Porque o museu era histórico.
- D) Porque a belíssima cadeira estava no centro da sala.

Leia o texto abaixo.

O Último Andar
Cecília Meireles

No último andar é mais bonito:
do ultimo andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é mais longe:
custa muito a lá chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar.
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço
fica tudo luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar,
no último andar.

De lá se avista o Mundo inteiro,
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:
no último andar.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro.
Civilização Brasileira. 1981, p. 85.

Descritor - estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

QUESTÃO 19: “Os passarinhos lá se escondem”. Nesse poema, onde é o lá?

- A) Céu
- B) Mundo inteiro
- C) Terraço
- D) Último andar.

Leia o texto abaixo e responda.

Como é produzido o giz de lousa?

Ele é feito a partir da mistura de gesso e água. Para se obter giz colorido, adiciona-se tinta à mistura. Essa massa é colocada em moldes que dão forma ao giz.

Após alguns minutos, ele endurece e é retirado para passar pelo processo de secagem, que pode ser feito ao sol ou em máquinas especiais. Depois, o giz é embalado e está pronto para ser vendido.

CRISTIANINI, Maria Carolina. *Recreio*, São Paulo: Abril, ano 9, n. 464, 29 jan. 2009.

Descritor - estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

QUESTÃO 20: Nesse texto, a expressão “Após alguns minutos” indica

- A) causa.
- B) lugar.
- C) modo.
- D) tempo.