



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

HAMILTON DE JESUS MIRANDA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO
DO LEITOR COMPETENTE**

BELEM
2016

HAMILTON DE JESUS MIRANDA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO
DO LEITOR COMPETENTE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como obtenção de Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon

BELÉM

2016

HAMILTON DE JESUS MIRANDA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO
DO LEITOR COMPETENTE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Data de aprovação: 14/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon (UFPA)
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)
Membro

Prof.^a. Dr.^a. Eliane Pereira Machado Soares (UNIFESSPA)
Membro

BELÉM
2016

A Deus, fonte de todo o conhecimento e sabedoria, por ter me concedido a graça da conquista de transformar um sonho em realidade.

Aos meus pais Nelson Miranda (*in memoriam*) e Ordélia de Jesus, o meu mais profundo amor e gratidão por tudo que fizeram por mim ao longo de minha vida.

Às minhas irmãs Maria Luíza e Deusélia (*in memoriam*), a primeira por me ensinar com muita dedicação e carinho os primeiros caminhos da leitura e da escrita se tornando minha maior referência profissional; a segunda, por me ensinar que não devemos nos entregar aos obstáculos da vida, mesmo que tudo conspire ao contrário, a palavra de ordem é vencer.

À minha esposa Marlene Moraes e as minhas filhas: Marlen, Flávia e Heloísa, pelo apoio incondicional e constante incentivo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela missão e confiança concedida a mim, e por não me deixar enfraquecer, me nutrindo com animosidade, coragem e fé para superar cada dificuldade dessa jornada acadêmica. ELE me deu forças para não desistir.

À CAPES pelo apoio e incentivo à minha qualificação profissional, que sem dúvida, repercutirá de maneira positiva na minha formação acadêmica e no trabalho docente.

À Coordenação local do PROFLETRAS, por todo o apoio dedicado a cada mestrando no decorrer do curso.

Aos professores do PROFLETRAS minha mais profunda gratidão e apreço, pela maneira coerente com que souberam conduzir os debates, as discussões, o conhecimento e fizeram germinar em cada um de nós a semente da esperança por uma educação de qualidade.

À minha orientadora, Professora Dr. Iaci de Nazaré Silva Abdon, que de maneira competente soube conduzir as etapas do trabalho, e nos mostrar sempre de maneira clara os caminhos que devíamos seguir. Agradecemos-lhe também pelo seu apoio, dedicação e empenho, sobretudo, pela segurança, motivação e confiança que nos transmitia em cada orientação.

Aos meus pais Nelson Miranda (*in memoriam*) e Ordélia de Jesus, sábios educadores que me ensinaram com excelência a trilhar os caminhos da vida com honestidade, dignidade, honradez e justiça. Valores estes que não se aprendem Academia, mas na família, com lições de vida.

À minha esposa Marlene Moraes, por me apoiar em todos os momentos, de assumir sozinha todas as responsabilidades em minha ausência, pela paciência, compreensão, pelas palavras de encorajamento nos momentos difíceis e estar

sempre ao meu lado sem medir esforços fazendo dos meus os seus sonhos. Também às minhas três filhas, fontes de minha inspiração.

A toda a minha família, meu porto seguro, por estarem sempre torcendo pelo meu sucesso e pedindo minha proteção a DEUS nessa caminhada e aos meus amigos por todo apoio e incentivo.

Aos colegas do curso, profissionais dedicados e comprometidos, com os quais pude aprender e ensinar, compartilhamos conhecimentos, experiências, vivências, cada um com uma realidade diferente, mas todos partilhando do mesmo sonho, a busca pela qualificação e realização profissional.

Aos profissionais da escola, *lócus* da pesquisa, por todo o apoio dado na realização deste trabalho.

Obrigado!

“Sonho é utopia, é como querer começar tudo do zero, desmontar e montar tudo de novo, cada pessoa, cada comunidade, cada bairro, cidade país... mas isso não podemos fazer, o que podemos – e devemos – é levantar a bandeira da leitura que, por ela, é possível conquistar o mundo”.

Rubem Alves

RESUMO

Ao entender a leitura como um processo de interação social em que o leitor interage com o texto de maneira crítica e ativa, capaz de atribuir sentido ao que lê, desenvolvemos este estudo com objetivo de propor o ensino de estratégias de compreensão leitora como instrumento na formação de leitores competentes de alunos do 7º ano do ensino fundamental em uma escola de Oeiras do Pará. Na busca de alcançar o objetivo pretendido, fundamentamos este trabalho na concepção dialógica da linguagem e na perspectiva dos gêneros discursivos a partir de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003) e nos pressupostos teóricos relacionados à visão interacionista bakhtiniana da linguagem, expressos nos PCN (BRASIL 1997- 1998 - 2001), nos estudos de Geraldí (1997 -1998 - 2011), Solé (1998), Kleiman (1998, 2002, 2007), Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi (2010), e, além disso, em autores orientados pela concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar defendida por Coll (1990), teoria na qual Solé (1998) se fundamenta quando trata do ensino de estratégias de compreensão leitora. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa/participativa, na qual buscamos descrever o discurso dos sujeitos pesquisados, fazendo um paralelo com o que dizem os documentos fornecidos pela escola colaboradora da pesquisa, retomando na análise as teorias vigentes na pesquisa. Os resultados do estudo evidenciam que o trabalho com a leitura proposto pela escola ainda não é suficiente para tornar o leitor um sujeito ativo e participativo do processo ensino e aprendizagem e, por isso, não o faz desenvolver suficientemente suas capacidades leitoras. A leitura do texto ainda se faz de maneira elementar, com enfoque mais acentuado na oralização da escrita e em seus aspectos gramaticais, sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto, fatores estes que contribuem para uma leitura eficaz na construção dos sentidos no ato de ler. Entendemos que um dos motivos que levam a essa prática é o pouco investimento em um trabalho sistematizado com a leitura, que promova a integração leitor-texto-autor. Embora haja um grande esforço dos docentes, as atividades de leitura por eles elaboradas ainda estão aquém de um trabalho que de fato contribua para a formação de um leitor competente, capaz de fazer uso social da leitura em diferentes situações comunicativas. As análises feitas culminam em uma proposta de atividades de compreensão leitora, conforme definidas por Solé (1998), que orienta que a leitura deve acontecer em três momentos: antes, durante e após a leitura do texto.

Palavras-chave: Leitura. Gênero Discursivo. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

By understanding reading as a process of social interaction in which the reader interacts with the text in a critical and active way, able to attribute meaning to what he reads, we have developed this study with the objective of approaching the teaching of reading comprehension strategies as an instrument in the formation. In order to reach the desired goal, we base this work on the dialogical conception of language and the perspective of discursive genres from Bakhtin / Volochinov (1992) , Bakhtin (2003), and in the theoretical assumptions related to the Bakhtinian interactionist view of language, expressed in the NCPs (BRASIL 1997- 1998 - 2001), in the studies of Geraldi (1997 -1998 - 2011), Solé (1998), Kleiman Menegassi and Menegassi (2010), and in addition, authors based on the constructivist conception of teaching and school learning defended by Coll (1990), a theory in which Solé (1998) is based when it comes to teaching reading comprehension strategies. It is a qualitative / participatory research, in which we seek to describe the discourse of the subjects studied, making a parallel with what the documents provided by the school collaborating the research say, retaking in the analysis the current theories in the research. The results of the study show that the work with the reading proposed by the school is not enough to make the reader an active and participative subject of the teaching and learning process and, therefore, does not make it sufficiently develop its reading abilities. The reading of the text is still done in an elementary way, with a more pronounced focus on the oralization of writing and its grammatical aspects, without a thematic deepening aimed at the critical dialogue with other readings and the singularities of the text itself, factors that contribute to An effective reading in the construction of the senses in the act of reading. We understand that one of the reasons that lead to this practice is the little investment in a systematized work with reading, which promotes reader-text-author integration. Although there is a great effort of the teachers, the reading activities elaborated by them still fall short of a work that in fact contributes to the formation of a competent reader, capable of making social use of reading in different communicative situations. The analyzes culminated in a proposal for reading comprehension activities, as defined by Solé (1998), which guides that reading must occur in three moments: before, during and after reading the text.

Keywords: Reading. Discursive Genre. Reading strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades a serem exploradas antes da leitura integral do texto.....	87
Quadro 2: Avaliação dos procedimentos antes da leitura.....	88
Quadro 3: Habilidades a serem exploradas durante a leitura do texto.....	94
Quadro 4: Avaliação dos procedimentos durante a leitura.....	95
Quadro 5: Habilidades a serem exploradas após a leitura do texto.....	100
Quadro 6: avaliação dos procedimentos após a leitura do texto.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Plano de ensino de língua portuguesa.....	116
Figura 2: Descritores do texto.....	126
Figura 3: Prova simulada.....	128
Figura 4: Prova simulada.....	129
Figura 5: Plano de ensino de língua portuguesa.....	131
Figura 6: Plano de ensino de língua portuguesa.....	133
Figura 7: Capa do livro “Contos de enganar a morte”	149
Figura 8: “O homem que enxergava a morte”	150
Figura 9: O último dia na vida de ferreiro.....	151
Figura 10: A morte de Zé Malandro.....	152

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 A LEITURA COMO PRÁTICA DISCURSIVA	23
2.1 A LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	23
2.2 IMPLICAÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA NO MODO DE CONCEBER O ENSINO DA LEITURA.....	30
2.3 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AS PERSPECTIVAS DE LEITURA: O PAPEL SOCIAL DO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO .	39
2.4 A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS COMO ATIVIDADE QUE A ESCOLA REALIZA.....	64
2.5 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE	75
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	101
3.1 A NATUREZA E O OBJETO DA PESQUISA.....	101
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	103
3.3 PERCURSO DA PESQUISA.....	106
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	107
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	109
4.1 ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA.....	109
4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO COM A LEITURA DE DUAS PROFESSORAS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	118
4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR DA SALA DE LEITURA.....	137
5 PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	144
5.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	144
5.2 FORMULAÇÃO DA PROPOSTA: IDENTIFICAÇÃO.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE	187
ANEXOS	188

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A razão inicial que nos move à pesquisa, ora proposta, reside na constatação do que muito já se discutiu sobre a importância da leitura na vida do ser humano e o papel da escola como espaço de construção e socialização de saberes. Sabemos, contudo, o quanto essa instituição tem falhado como promotora de leitura, e que, em consequência disso, não temos um grande público jovem leitor, o que é uma evidência de que essa prática, que deveria ser constante em todas as modalidades de ensino, não tem sido efetiva, infelizmente, em nosso país.

Pensamos que um dos prováveis fatores que colaboram para a realidade da falta de proficiência em leitura dos alunos é a maneira de como essa atividade vem sendo trabalhada no contexto escolar. Supõem-se que as estratégias de ensino da leitura propostas pela escola não visam ao leitor como sujeito ativo e participativo do processo ensino e aprendizagem e, por isso, não desenvolvem as capacidades leitoras dos discentes.

É provável, então, que o trabalho com o texto se processe de maneira elementar, estrutural, com enfoque em seus aspectos gramaticais, sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto, fatores estes que contribuem para uma leitura eficaz na construção dos sentidos no ato de ler. É possível que isso aconteça de maneira mais acentuada devido à falta de conhecimento teórico/prático, por parte dos professores, de estratégias de leitura que favoreçam o desenvolvimento dessas competências.

De fato, o alto índice de alunos com dificuldades no que concerne à leitura e a outros aspectos ligados à textualidade é preocupante. O desenvolvimento de competências de leitura ainda se constitui em um grande desafio na escola, especificamente nas aulas de língua portuguesa. Sabemos que o uso competente e significativo da língua requer a apropriação e o domínio das diferentes linguagens expressas nos mais variados gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas e contextos sociais, e esse domínio pressupõe a condição de um leitor proficiente.

Um desejo pessoal de contribuir e aprofundar os estudos sobre a leitura, especificamente no contexto escolar, tem motivado desde os primeiros trabalhos desenvolvidos na universidade a busca de conhecimento sobre esse processo tão

fundamental na vida humana. Na graduação em Letras, foram muitos os caminhos que nos levaram a despertar o gosto pelo tema.

No estágio supervisionado, por exemplo, observávamos o desinteresse dos educandos frente ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, resultado de uma metodologia que, por ainda estar presa ao ensino prescritivo da Gramática Normativa, não é suficiente para promover o desenvolvimento de competências/habilidades de um leitor crítico.

Ouvíamos também muitos relatos (e ainda ouvimos) de educadores sobre a grande preocupação com as dificuldades que os discentes tinham (e ainda têm) em relação à leitura, questionando-se sobre como fazer para minimizar o déficit de aprendizagem neste âmbito de conhecimento. Considerávamos importantes tais preocupações, pois, por meio delas, poder-se-iam traçar novos caminhos para o trabalho com a leitura ao ponto de redimensioná-la, tornando-a primordial no contexto escolar.

Atualmente, como professores de Língua Portuguesa, também enfrentamos essas dificuldades em nossas aulas. São muitos os discentes que apresentam inúmeros problemas relacionados à leitura tanto que, muitos deles, saem do ensino fundamental soletrando textos e não conseguem interagir criticamente com os textos, em diferentes gêneros discursivos, ao ponto de atribuir-lhes sentido. Esses relatos de experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula e das escolas brasileiras se confirmam em dados concretos tanto nas avaliações (provas) que a própria escola propõe como também de grandes institutos e programas que objetivam avaliar a qualidade da educação em nosso país.

Segundo o relatório nacional do PISA¹ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), 2012, o Brasil somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

A pesquisa em leitura foi realizada seguindo como um dos parâmetros a definição de Letramento: “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma

¹ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e mede o desempenho dos alunos em leitura e matemática.

meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (OECD, 2013).

Em nível estadual, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), os resultados são insatisfatórios. Em 2013, nos anos finais do ensino fundamental, o Pará não atingiu a meta de 4.0, teve uma queda considerável de 6 décimos e se distanciou da média nacional que era de 6.0. Em 2015, houve um crescimento de 3.4 para 3.6, mesmo assim, a meta estipulada para o estado não foi alcançada.

Em relação aos resultados municipais, em 2013, o IDEB nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Oeiras do Pará, não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0. A meta era de 3.4 e o município conseguiu 3.2. Em 2015, aconteceu algo semelhante, não se atingiu a meta que era de 3.7 e houve um decréscimo em relação à média anterior de 3.2 caiu para 3.1. Além disso, os dois últimos resultados do IDEB da escola pesquisada não atingiram a meta. Em 2013, a nota deveria alcançar 3.6, todavia, conseguiu apenas 3.4 e, em 2015, a meta aumentou para 3.9, mas a escola somente alcançou apenas 3.2. Os dados foram retirados do site QEd².org.br. Dados do Ideb/Inep (2013/2015).

Vivemos, portanto, em um momento de estatísticas não muito boas em relação a leitura em âmbito nacional. Muitos questionamentos são feitos acerca do papel da escola na formação cidadã do ser humano e da postura do professor enquanto promotor de leitura em sala de aula. Essas indagações servem de reflexão quanto ao modo como as atividades de leitura vêm sendo trabalhadas no contexto escolar.

Enfatizamos ainda que, por meio dessas observações, podemos confirmar que é necessário vislumbrar outros caminhos em relação ao trabalho com a leitura, torná-lo significativo para o aluno/leitor. É necessário fazer com que o sujeito perceba que ela proporciona ao ser humano conhecimentos diferenciados, por isso mesmo, não pode ser realizada de forma isolada, fora de um contexto de enunciação e sim inseri-la em situações reais de comunicação.

² O QEd² é um portal no qual o público irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Foi construído para processar dados para ser utilizado no processo de transformação da educação brasileira e auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados a fazerem melhores escolhas na educação. O portal conta com uma base de dados da Prova Brasil, do Censo escolar, IDEB e ENEM.

Isso implica dizer que ela precisa estar presente em todas as ações pedagógicas da escola e afirmar que sua ausência pressupõe medo e insegurança de ler e escrever, o que compromete a formação linguística, discursiva e cidadã do educando. Daí a necessidade de ampliar o nível de letramento dos alunos /leitores por meio dos gêneros discursivos e inseri-los em uma proposta concreta de possibilidades que garanta a inserção desses leitores no universo da leitura de modo que eles venham se transformar em leitores proficientes.

Além disso, esses resultados demonstram a necessidade de se ter cada vez mais preocupação com a formação de leitores no contexto escolar. Porém, este desafio precisa partir de alguns questionamentos.

Que tipos de leitores queremos formar? Quais habilidades pretendemos desenvolver nos alunos? Como vem sendo desenvolvido o trabalho com a leitura no contexto escolar? Quais estratégias de ensino da leitura estão sendo colocadas em prática com intuito de fazer com que o estudante se interesse pelo ato de ler e desenvolva suas capacidades leitoras? Justamente neste quarto questionamento é que centramos o problema dessa pesquisa.

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura, quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercitando atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2004, p. 35).

Nesse sentido, é importante partir do princípio de que a leitura é uma construção humana e social. O sucesso da escola em relação à aprendizagem do aluno está intimamente ligado a um exercício contínuo de leitura dentro de uma prática pedagógica que direcione os leitores a construírem seus saberes por meio da interação com os seus pares construída sob a forma de gêneros discursivos diferenciados.

Como parte integrante do mundo globalizado e da sociedade letrada em que o fluxo de informações é contínuo e dinâmico, é necessário que o sujeito interaja de modo significativo com esse universo. Diante disso, o fazer pedagógico da escola precisa estar atrelado aos anseios de sua comunidade de falantes, com objetivo de desenvolver a competência comunicativa e o uso eficaz da língua(gem) em diferentes contextos sociais.

No entanto, sabemos que despertar o senso crítico do discente por meio da leitura diante da sociedade moderna é um desafio. Porém, a escola deve contribuir efetiva e positivamente nesse processo com o objetivo de ampliar o nível de letramento dos seus leitores, tornando-os capazes de fazer uso da leitura de modo contextualizado nas práticas sociais. Necessita, desse modo, ser um processo contínuo, pois, se freado, resulta no insucesso do leitor.

Proporcionar experiências de leitura significativas na escola pressupõe um posicionamento em que ao olharmos para o seu trabalho de leitura possamos nos questionar mínimo sobre “que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção no ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo (GERALDI, 1995, p. 113).

Para isso, é necessário mostrar outros caminhos, já que se vislumbra o ensino da leitura como um processo no qual o leitor interaja ativamente com o texto e consiga aplicar esse aprendizado nas práticas sociais. Assim, faz-se necessário dar ênfase em trabalho que promova a interação com o texto de modo significativo para que o aluno não apenas o leia superficialmente, mas cultive o aprendizado veiculado na leitura em seu dia a dia.

Em vista disso, é importante proporcionar práticas de leitura que valorizem a subjetividade, os conhecimentos prévios dos discentes, criando, a partir do texto, situações que venham garantir, de modo efetivo e significativo, a interação do discente com o uso de diferentes linguagens e em diferentes situações comunicativas. Lajolo (1982), ao tratar da importância da leitura, ressalta que:

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 a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

Diante das questões que envolvem a leitura e seu papel social na formação do leitor, estabelecemos como objetivo geral propor o ensino de estratégias de compreensão leitora como instrumento na formação de leitores competentes. Como objetivos específicos escolhemos: a) Investigar a competência leitora de alunos do 7º ano do ensino fundamental. b) Identificar em que consiste o projeto de leitura apresentado pela escola. c) Relatar como se efetiva a prática de leitura do professor

em sala de aula. d) construir uma proposta de ensino da leitura utilizando estratégias que visem a contribuir para o melhoramento da prática pedagógica do professor em sala de aula.

O público-alvo desta pesquisa foram alunos do 7º ano do ensino fundamental, inseridos na sala de leitura por apresentarem dificuldades em compreender textos. Para atingir tais objetivos, realizamos uma pesquisa-participativa, orientada para uma análise qualitativa, de caráter diagnóstico, como ponto de partida para a construção de uma proposta de ensino da leitura que consiste na elaboração de um material didático-pedagógico com objetivo de auxiliar o professor em abordar estratégias de compreensão da leitura.

Sabemos que o conhecimento é o resultado das interações produzidas entre os sujeitos e destes com o objeto de conhecimento. Desse modo, as estratégias de leitura a serem abordadas no contexto escolar pressupõem momentos em que a interação ocorra entre esses sujeitos por meio de situações comunicativas e atividades que favoreçam o processo ensino e aprendizagem da leitura no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente afirmar que o sujeito/leitor será conduzido por diferentes caminhos do texto, em três momentos distintos: antes, durante e após a leitura (SOLE, 1998). Conforme concepção assumida neste trabalho, a construção dos sentidos entre os interlocutores - leitor/autor - é mediada pelo texto, e a leitura crítica é a que proporciona ao sujeito capacidades de interagir no mundo de maneira consciente, participativa e dinâmica, dentro de um contexto sociodiscursivo que consegue despertar no leitor a imaginação, a sensibilidade, valores e comportamentos que os fazem se perceberem como cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade em que vivem.

Contemplamos, assim, a concepção de que o exercício de uma cidadania plena requer a apropriação dessas múltiplas linguagens para que esses cidadãos se tornem usuários competentes da Língua, e, como consequência disso, leitores proficientes.

O tema então surgiu dessas inquietações e da necessidade de mostrar que é produtivo ensinar a leitura dentro de uma proposta que considere a linguagem como atividade, e que trate o educando como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra de modo significativo, é necessário fazê-lo refletir sobre si mesmo, seu universo informal, o mundo que o cerca, e,

principalmente, sobre a própria língua, esse bem tão valioso de que ele precisa usufruir na sua vida sociocultural.

Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos em autores que versam sobre a temática em uma visão interacionista bakhtiniana da linguagem e na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar defendida por Coll (1990), teoria na qual Solé (1998) se fundamenta quando trata do ensino de estratégias de compreensão leitora.

É importante ressaltar que a decisão em abordar nesta pesquisa o ensino das estratégias de leitura como baliza para a formação do leitor competente, não se deu de forma aleatória. Destacamos aqui duas pesquisas que nos influenciaram positivamente na abordagem do tema: a Dissertação de Souza (2009) e o trabalho de Roberto (2014).

Souza (2009), ao realizar uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo com enfoque em um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental, enfatizou a importância das estratégias de leitura na formação da criança leitora. Ao se preocupar com a constituição leitora dos alunos das séries iniciais, a pesquisadora aplicou atividades que privilegiassem o uso de estratégia de leitura de Solé (1998) em obras literárias. O estudo feito pertence à linha “Práticas Educativas na Formação de Professores”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Com base nas abordagens de leitura interacionistas propostas por Lefa (1996) e Solé (1998), a autora planejou um trabalho prático de cunho investigativo por meio de observação, coleta de dados, registro e intervenção. Segundo a pesquisadora, a análise dos dados revelou que a aplicação de estratégias de leitura, com enfoque em obras literárias, concorre para a interação do grupo em práticas de leitura compartilhada e a inserção dos discentes que pouco participam do ato de leitura, e isso favorece o comprometimento dos protagonistas – professor e aluno com as práticas de leitura no contexto escolar.

Além disso, Souza (2009) expôs, ainda, que o ensino pautado nas estratégias de leitura segundo Solé (1998) permite que as crianças realizem diferentes modos de leitura e, quando essa teoria se alia com a literatura, isso faz com que a criança desenvolva e use procedimentos mentais que ampliam sua compreensão acerca dos textos lidos. Para sistematizar as práticas pedagógicas

propostas, a autora utilizou três obras literárias com intuito de melhorar a formação leitora dos alunos e promover o repensar do ensino de leitura no contexto escolar com possibilidades emancipatórias e transformadoras.

Outro trabalho que nos fez refletir e querer abordar as estratégias de leitura como recurso para a formação de leitores competentes, foi a Dissertação de Mestrado de Roberto (2014) apresentada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa: Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A autora, por meio de uma pesquisa qualitativa, enfatiza a problemática do ensino da leitura, evidenciando a não formação de leitores competentes nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando que o uso de estratégias de leitura na prática docente funciona como uma aliada na formação de leitores proficientes.

Tal pesquisa partiu do conhecimento inicial dos docentes sobre as estratégias de leitura e a influência de um conhecimento mais aprofundado dessa temática sobre sua prática de ensino da leitura de textos escritos. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, a pesquisadora concentrou o seu trabalho mais no processo do que no produto pesquisado. A sistematização do estudo se deu a partir de entrevistas e observações acerca das estratégias de leitura utilizadas por um grupo de professoras de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Caturité-PB.

A investigação teve como objetivo geral analisar se, após a intervenção, o conhecimento adquirido sobre as estratégias de leitura, bem como a importância de ensiná-la, teve implicações na prática pedagógica desse grupo de professores no que concerne ao modo de como eles orientam a leitura de textos escritos por seus alunos em sala de aula.

O diferencial de nossa pesquisa também pautada nos estudos de Solé (1998), quando trata do ensino de estratégias de compreensão leitora, está na maneira de abordar e investigar o tema e de propor tal ensino com vistas a contribuir para a formação de leitores.

Nosso trabalho parte de uma pesquisa de campo em que se investigam dificuldades da escola em promover a competência leitora e, diante dessas questões, propõe estratégias de leitura como recurso para a formação de leitores competentes. Consistiu em investigar: a competência leitora dos alunos do 7º ano do ensino fundamental; o projeto de leitura apresentado pela escola; a prática

pedagógica do professor em sala de aula, para depois produzir um material didático-pedagógico com base no ensino das estratégias de compreensão leitora abordando os três momentos – antes, durante e depois da leitura do texto - conforme definidas por Solé (1998).

Tal proposta é norteadada por um gênero discursivo, pois compartilhamos da ideia de que os gêneros do discurso estão intrinsecamente ligados à vida cultural e social do ser humano, contribuindo para a efetivação comunicativa entre eles. Bakhtin (2003), ao refletir sobre a riqueza e diversidade de gêneros que circulam socialmente, enfatiza que suas possibilidades de manifestação são infinitas porque se correlacionam com a própria atividade humana que também é inesgotável e plural.

Portanto, ao nortear as práticas pedagógicas sob o viés dos gêneros discursivos, nossa proposta não somente avalia a compreensão leitora dos discentes, mas promove reflexão nesses sujeitos ao ponto de compreender a leitura como um instrumento capaz de transformá-los em leitores ativos, autônomos, proficientes.

A estrutura deste trabalho contempla capítulos, que atendem ao percurso da pesquisa. No primeiro capítulo, discutimos, primeiramente, sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura com um viés nos gêneros discursivos, pautado na perspectiva bakhtiniana. As Implicações da teoria bakhtiniana como instrumento que norteia e inspira o trabalho de diferentes autores, quando estes tratam do ensino da leitura sob o viés dos gêneros discursivos e outras questões referentes ao uso da língua(gem).

As concepções de linguagem atrelada as práticas pedagógicas da escola e as perspectivas de leitura como maneira de revelar o tipo de sujeito que a escola pretende formar. Discorreremos ainda sobre a função social da leitura e suas implicações no ensino de estratégias como atividade que a escola realiza, e sobre as estratégias de compreensão leitora e sua importância na formação do leitor competente.

As concepções teórico-metodológicas envolvidas no processo de construção desse capítulo se fundamentam nos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003), nos PCN (Brasil 1997 - 1998 - 2001), e nos estudos de Solé (1998), Kleiman (1998.), Geraldi (1997 - 2011), Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi (2010), entre outros.

No segundo capítulo, apresentamos a contextualização da pesquisa. Nele discorremos sobre os procedimentos metodológicos que nortearam a elaboração do estudo, tais como: a natureza e o objeto da pesquisa, o contexto da pesquisa, o percurso da pesquisa e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, expomos os resultados da pesquisa mediante a análise dos dados coletados pelo pesquisador, que incluíram documentos da escola, o discurso construído pelos professores por meio de relatos de experiência e entrevista com a diretora da escola.

No quarto capítulo, à luz das teorias mencionadas, elaboramos um material didático-pedagógico, contemplando as estratégias de compreensão propostas por Solé (1998), a partir do texto “O homem que enxergava a morte” de Ricardo Azevedo. Tem intuito de contribuir no melhoramento da prática pedagógica do professor e auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades de leitura dos discentes. O material foi pensado para atender alunos do 7ºano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Oeiras do Pará.

2 A LEITURA COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Neste capítulo, discutimos, primeiramente, sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura com um viés nos gêneros discursivos, pautado na perspectiva bakhtiniana. Em seguida, tratamos das implicações da teoria bakhtiniana como instrumento que norteia e inspira o trabalho de diferentes autores, quando estes tratam do ensino da leitura sob o viés dos gêneros discursivos e outras questões referentes ao uso da língua(gem).

Após isso, focamos as reflexões nas concepções de linguagem atreladas às práticas pedagógicas da escola e nas perspectivas de leitura como maneira de revelar o tipo de sujeito que a escola pretende formar. Discorreremos ainda sobre a função social da leitura e suas implicações no ensino de estratégias como atividade que a escola realiza. Finalizamos o capítulo, discutindo as estratégias de compreensão leitora e sua importância na formação do leitor competente, considerando para isso as contribuições de Solé (1998).

2.1 A LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O desenvolvimento das habilidades de leitura com um viés nos gêneros discursivos, pautado na perspectiva bakhtiniana, sustenta a ideia de que o leitor competente é aquele que apresenta uma atitude-responsiva-ativa diante dos enunciados que circulam socialmente e consegue compreender o sentido de tais enunciados em cada contexto e situação comunicativa.

Entendemos, então, que os gêneros discursivos estão presentes nas relações sociais do sujeito e circulam nas mais diversas esferas sociocomunicativas para atender as finalidades interacionais dos sujeitos leitores.

Segundo Bakhtin (2003), as esferas sociais que os gêneros do discurso são produzidos apresentam peculiaridades estruturais comuns e limites necessários para estabelecer alternância no ato discursivo entre os sujeitos. Como o processo dialógico se manifesta por meio da interação entre os interlocutores, cada falante responde ou corresponde a essa interação por meio de uma ação ou atitude responsiva, possibilitando ao outro intervir no discurso.

Isso implica dizer que cada enunciado já traz consigo esses limites, entretanto, são os sujeitos que demarcam essas fronteiras quando permitem uns aos outros alternarem o discurso. Para o autor:

(...) a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Há então uma tomada de consciência por parte do sujeito que, segundo Bakhtin (2003), se efetiva de modo intersubjetivo em que o “eu” permite ao outro interagir dialogicamente no ato discursivo. É nesse processo dialógico que se configura na e pela interação com o outro, mediado pelo discurso que o sujeito cria uma relação mais crítica e efetiva com a sociedade, ele se constitui enquanto um ser de linguagem.

Nesse sentido, o sujeito, ao se posicionar em um ato discursivo em uma determinada esfera de atividade humana, se apropria do discurso do outro para dar continuidade ou refazer o seu discurso. E nesse contínuo, ele interpreta, confronta, discorda e reelabora esses enunciados dando ênfase as suas impressões, partindo do pressuposto de que toda a situação comunicativa está imbricada de diferentes vozes e que os discursos não podem ser tomados isoladamente, visto que a construção do sentido é dialógica, interativa e que o próprio texto se pluraliza em sentido e, ao ser colocado em uma cadeia de comunicação, o leitor recupera discursos anteriores para garantir sua compreensão.

Diante disso, as esferas de comunicação humana em que os gêneros do discurso circulam - cotidiana, científica, religiosa, jornalística, etc. – se multiplicam, e os enunciados/discursos em que nelas são produzidos são incontáveis e se manifestam para atender a uma determinada situação de comunicação, seja ela oral ou escrita. Sobre isso, Bakhtin (2003) realça a riqueza e a multiplicidade do gênero do discurso, bem como o vasto repertório desses gêneros em cada esfera comunicativa, proveniente da atividade humana, ao assinalar que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 249).

Nesse sentido, o autor supracitado insere suas reflexões acerca do fenômeno ideológico que se configura na e pela linguagem em que os gêneros discursivos surgem para atender as necessidades comunicativas do sujeito em uma perspectiva social, dinâmica e interativa. Quanto a isso, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112) assinalam que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”).

Isso demonstra que as práticas de linguagem expressas nos gêneros discursivos se ancoram em uma língua viva, heterogênea, plural, em que a interação não se dá de maneira abstrata, mas em situações reais e concretas em qualquer que seja a esfera de relação humana.

Sobre a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso e a maneira como eles se correlacionam com as práticas de linguagem, Bakhtin (2003) propôs uma subdivisão conceituando-os em primários e secundários. Essa subdivisão também nos permite perceber que esses gêneros pertencem para uma determinada esfera e não a outra. Há, portanto, gêneros familiares ou do cotidiano, os jornalísticos, os jurídicos, das diferentes esferas científicas, da economia da medicina, da literatura, etc.

Vale ressaltar que, em consequência do momento histórico em que os gêneros estão inseridos, eles vão sofrendo modificações e suas peculiaridades são marcadas pela situação social em que ele foi produzido, ou seja, “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissociavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 267).

Logo, as situações comunicativas são originadas por meio da utilização da língua em uso constante e ilimitado, assim como também os gêneros discursivos se formam de maneira ilimitada para atender a essas situações. Desse modo, a multiplicidade de gêneros discursivos se dá à medida que surgem novas esferas de atividades humanas com finalidades específicas.

Consoante essas reflexões, os gêneros primários se manifestam em situações comunicativas ligadas ao cotidiano, como, por exemplo, a carta, o bilhete,

o diálogo, etc. Bakhtin (2003) afirma que a funcionalidade desses gêneros se ancora em ideologias não constitucionalizadas, sua predominância de uso se dá em situações informais, próprias da oralidade.

Além disso, como os gêneros primários predominam na esfera cotidiana, eles provocam a interlocução entre os sujeitos do discurso de maneira mais imediata, e justamente por não estarem subordinados a formalismos estruturais dependentes e complexos, suas manifestações de uso ocorrem de modo mais espontâneo, menos elaborado e menos formal.

Os gêneros secundários se ancoram em situações de uso da língua(gem) com predominância formal mais elaborada e complexa por seguirem um esquema estrutural e se pautarem em ideologias constitucionalizadas. O teatro, a tese científica, o romance, as palestras, os textos da esfera jurídica, da jornalística, etc. são exemplos que compõem a cadeia desses gêneros.

Para diferenciar um gênero primário de um secundário é necessário analisar a natureza do enunciado, visto que sua essência é a mesma, pertencendo a fenômenos de uma mesma natureza, formados a partir de enunciados verbais. Consoante isso, o que os torna diferentes é o nível de complexidade que eles apresentam em uma cadeia discursiva. Bakhtin (2003), ao tratar das especificações e das particularidades desses gêneros considera que

a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2003, p. 281)

As reflexões do autor demonstram que um determinado gênero pode dar origem a outros pelo processo de transmutação. Isso nos condiciona dizer que a reelaboração desses gêneros se estabelece por meio das diferentes condições sociodiscursiva e com isso ganham características específicas que o particularizam. Para o teórico, “Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular” (BAKHTIN, 2003, p. 281). É importante ressaltar que para o pesquisador “Os

gêneros do discurso resultam em formas-padrão ‘relativamente estáveis’ de um enunciado, determinados sócio-historicamente” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Tal afirmação nos leva dizer que os gêneros discursivos estão presentes em todo ato comunicativo e que a fala, a escrita e outras formas de comunicação estão atrelados e se dão por meio deles. Isso pressupõe que todo sujeito possui um amplo repertório de gêneros, sejam eles formais ou informais, primários ou secundário e que os utiliza, muitas vezes, de maneira inconsciente moldando o seu discurso a cada situação de interação.

Além disso, os gêneros discursivos constituem a diferenciação entre as características e os componentes composicionais dos enunciados. Apresentam suas particularidades e por essas são reconhecidos, uns são identificados a partir dos conhecimentos de mundo do leitor, outros porque estão imbricados no convívio social dos sujeitos. Mesmo havendo essas diferenciações entre os gêneros do discurso, eles são compostos pelo mesmo esquema estrutural que, segundo Bakhtin (2003), se apresenta da seguinte maneira: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. Sobre isso o autor assegura que

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Observa-se que as dimensões constitutivas do gênero do discurso - conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional - ordenam as atividades produzidas pelos enunciados em cada esfera de circulação comunicativa, dando a elas condições específicas para garantir sua eficácia e objetivos em cada situação de uso da língua(gem). O que compõe essas condições, tornando-as possíveis, são uma junção de fatores que englobam o conteúdo, o estilo verbal que se caracteriza pelos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais disponíveis em uma determina língua e, sobretudo, a construção composicional de cada enunciado.

O conteúdo temático, dimensão que está relacionada à mensagem do discurso no momento em que ela ocorre entre os interlocutores, é formado pelo assunto tratado no texto, os sentidos veiculados em sua conjuntura e os objetivos

formados a partir da interação e do contexto sociocultural em que os textos se apresentam. O conteúdo temático depende ainda das condições de produção e circulação do gênero e da intencionalidade do enunciador, criado para atender os seus objetivos e satisfazer as suas necessidades enunciativas.

Já o estilo – próprio do autor – comporta a seleção de diferentes recursos, tais como: lexicais, fraseológicos e gramaticais do enunciado, as peculiaridades do contexto de produção e a intencionalidade comunicativa do enunciador. Isso pressupõe que no uso da língua, seja na modalidade oral ou escrita, esse componente é efetivado pelas escolhas individuais do escritor/leitor e varia conforme sua intenção e objetivos.

Logo, essas escolhas e objetivos, estão associados a uma unidade temática que, por sua vez, não pode se desvincular dos aspectos estruturalizantes do enunciado, muito menos do papel do interlocutor/leitor/ouvinte no que concerne à sua participação em cada ato discursivo, visto que, dependendo do tipo de relação entre sujeitos do discurso, a recepção acerca da comunicação verbal será eficaz ou não. Ou seja, pensar no estilo demanda também pensar no discurso do outro, em sua recepção e atitude responsiva.

A construção composicional leva em consideração a estrutura formal do texto como um todo. Consoante isso, muitos aspectos do discurso estão imbricados nessa construção, tais como: o formato do texto, a ordem e a organização das palavras e do título.

As relações e os procedimentos realizados em torno da organização estrutural de um determinado gênero do discurso, também devem levar em consideração os interlocutores neles envolvidos e a intencionalidade comunicativa do enunciador. Diante disso, dependendo dos participantes do ato discursivo, o grau de formalismo tende a ser mais padronizado/formal ou não.

Em vista dos fatores já discutidos sobre as dimensões que compõem os gêneros discursivos, nota-se que esses fatores estão interligados na cadeia de composição desses enunciados. Isso implica dizer que o uso da língua não se dá de maneira aleatória e que cada gênero já está relacionado a alguma temática, composto por elementos próprios e com um estilo que lhe é peculiar. Bakhtin (2003), ao tratar da importância dos gêneros discursivos e sua eficácia na comunicação do sujeito, assegura que

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Entende-se, então, que, trabalhar a leitura no contexto escolar, na perspectiva dos gêneros discursivos, permite ao professor e ao aluno maior interação com os aspectos inerentes às práticas de linguagem nos mais variados contextos sociais, visto que é por meio deles que o sujeito se insere e atua nas diferentes esferas de comunicação humana.

Desse modo, proporcionar ao leitor maior contato possível com diferentes gêneros do discurso, ao ponto de reconhecê-lo, é fundamental para que ele desenvolva sua autonomia discursiva nas relações sociais e o pleno domínio da linguagem nas mais diferentes manifestações da língua enquanto instrumento de interação.

“Quanto melhor dominamos os gêneros mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Em relação ao exposto, enfatiza-se que o gênero do discurso é o ponto de partida e de chegada para um trabalho que objetive formar leitores proficientes. Nesse sentido, ensinar e aprender a ler pressupõe desenvolver nos sujeitos suas competências leitoras e a apropriação de diferentes capacidades, utilizando para isso a diversidade dos gêneros discursivos que circulam socialmente.

Entende-se que um trabalho de leitura por meio do uso de diferentes estratégias surtirá um efeito significativo na formação desses leitores. Por conta disso, muitos autores se fundamentam em Bakhtin e propõem um ensino de língua portuguesa pautado na interação sociodiscursiva, sob o viés dos gêneros do discurso, é o que veremos na próxima seção.

2.2 IMPLICAÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA NO MODO DE CONCEBER O ENSINO DA LEITURA

Nesta seção, tratamos das implicações da teoria bakhtiniana como instrumento que norteia e inspira o trabalho de diferentes autores, quando estes, tratam do ensino da leitura sob o viés dos gêneros discursivos e outras questões referentes ao uso da língua(gem).

Como já mencionamos, a teoria bakhtiniana se reflete nas propostas de trabalho com a língua(gem) de muitos autores, como: Geraldi, Kleiman, Solé e outros autores e também nos PCN. Solé (1998), ao desenvolver um trabalho voltado para a leitura, partindo do uso de estratégias realizadas em três momentos: antes, durante e após a leitura do texto, utiliza nessa prática o gênero discursivo como mecanismo que promove interação social e instrumento indispensável na formação do leitor competente.

Partindo desse processo, a autora concebe a leitura como um ato que se configura em compreender textos escritos de diferentes esferas comunicativas, atendendo objetivos e intenções diversas e garantindo a autonomia do leitor quando este é conduzido a um contexto sociocomunicativo em uma sociedade letrada, na qual o uso dessas habilidades e capacidades lhe serão exigidas.

Esse pensamento é também preconizado nos documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o qual a prática do ato de ler aponta para vários caminhos nos quais, por meio de situações reais de comunicação e objetivos previamente definidos, o leitor é levado a apreender e atribuir sentido à leitura como em um jogo de negociações em que ele seleciona informações, antecipa-as, faz inferências e verifica se tais informações correspondem com aquilo que foi pensado, analisado, refletido antes, durante e após a leitura.

É importante frisar antes de tratarmos das implicações bakhtinianas nos PCN que, historicamente, dois polos contribuíram para construir o modo de conceber a leitura no Documento: (i) A Análise do Discurso, fundamentada em Bakhtin, com uma visão de letramento mais centrada nas práticas sociais e na relação com o outro; (ii) A Psicolinguística, com uma visão mais centrada no leitor, no desenvolvimento de sua proficiência leitora e na interação leitor-texto.

Nota-se que os PCN (BRASIL, 1998) se ancoram no interacionismo social proposto por Bakhtin quando recomendam uma reformulação no processo de ensino de língua materna e, dentre outras coisas, sustentam toda uma discussão que descreve o caráter cultural e histórico da linguagem e sua importância para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos sujeitos³.

Assim, as contribuições teóricas e metodológicas expostas no documento têm como foco principal o uso da linguagem em suas diferentes manifestações no qual estão imbricados os gêneros discursivos como um dispositivo que promove a interação entre os sujeitos do discurso. A esse respeito, os PCN esclarecem qual a concepção de linguagem que colocam em foco nas suas proposições para o ensino mais produtivo da língua:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Torna-se evidente no discurso acima o papel social e histórico da linguagem e o seu caráter interacional, ideias provenientes de postulados escritos por Bakhtin e tomados como referências fundamentais nos PCN de Língua Portuguesa.

Percebe-se que, mesmo não fazendo referência, o texto do documento tem como base o discurso dialógico sociointeracional de Bakhtin, ao revelar que a linguagem em seu uso deve promover a interação entre os sujeitos do discurso, mostrando que a escola precisa rever seus valores e atitudes em relação ao trabalho com a língua portuguesa, valorizando o conhecimento linguístico que o sujeito traz do seu meio social, e deve envolvê-lo em um processo contínuo de interação e contextualização desses diferentes usos por meio dos gêneros discursivos.

³ A noção de gênero como objeto de ensino vem sendo rediscutida no âmbito da LA. Rojo (2008 *apud* OHUSCHI, 2013, p. 75) “elucida que a tendência, ao conceber o gênero como objeto de ensino, é reduzi-lo a um estudo de forma estanque e propõe abordá-lo de maneira transdisciplinar, priorizando ‘os discursos em sociedade como práticas letradas em sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica (SILVA, 1999) e culturalmente sensível’ (ROJO, 2008, p. 100)”.

Observa-se também que a ideia exposta nos PCN, ao se declarar que a transmissão do conhecimento não deve ser encarada de forma passiva, mas em constante interação entre os interlocutores, deixam a evidência de que a linguagem não é vista de forma homogênea, estática, mas sim como um instrumento que promove essa interação entre os sujeitos do discurso, razão pelo qual ela se ramifica e se manifesta de modo heterogêneo nas práticas sociais, se sustentam também nas ideias de Bakhtin. Tais pensamentos se opõem a um ensino meramente estruturalista, fragmentado, fechado em regras gramaticais e reforça a concepção de que o sujeito atua na e pela língua (gem).

Assim, vários aspectos da teoria bakhtiniana são visualizados nas propostas de ensino de língua portuguesa expostas nos PCN. Dentre eles, a ideia de que a língua se constitui na e pela interação verbal entre os sujeitos e a de que o homem é um ser de linguagem, social e histórico, que atua por meio de enunciados concretos atribuindo um juízo de valor a cada ato de interação. Esse valor expressivo proposto ao sujeito por meio do uso da língua se fundamenta em Marxismo e filosofia da Linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992), obra na qual os autores ressaltam que

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992, p. 109).

O discurso construído por meio da interação entre o eu e o outro, mediado por um dialogismo, contínuo constrói o conhecimento e, ao mesmo tempo, cria no sujeito uma determinada consciência que o faz refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. Isso caracteriza a essência do pensamento bakhtiniano, para quem o sujeito só existe na sua relação com outro. Está claro, portanto, que a construção do sentido se efetiva quando une em um ato dialógico os processos linguísticos, o contexto histórico e os diferentes traços ideológicos e culturais presentes no discurso.

Tendo em vista essa linha de pensamento e levando em consideração a variedade de gêneros discursivos que circulam socialmente, os PCN trouxeram para o bojo da discussão curricular um debate inovador com conteúdo e objetivos claros, mostrando que é possível desenvolver um trabalho com a linguagem respeitando as

adversidades, a subjetividade dos sujeitos e a função social que cada um ocupa na interação comunicativa.

Os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão (BRASIL, 1998, p. 40).

Diante do exposto, observa-se que, assim como o filósofo atribui à linguagem um papel essencial na comunicação social, os PCN a colocam como elemento primordial nas diversas práticas discursivas. A palavra, neste contexto, assume um papel importante na construção do signo ideológico, porque o constrói na interação com o outro por meio da linguagem.

O documento então focaliza a necessidade de propiciar meios para que o aluno amplie o domínio da língua(gem) com conhecimentos relevantes para o exercício da cidadania e a formação de leitores autônomos, e isso só é possível a partir de escolhas adequadas de gêneros discursivos, e da proposição de atividades ancoradas nos objetivos que se pretende alcançar em cada momento e estratégia de leitura.

Frente à difícil tarefa de escolha, visto que a quantidade de gêneros do discurso de que dispomos (orais e escritos) são infinitas, a opção do sujeito em usar um determinado gênero depende da interação discursiva, da comunicação verbal que se pretende estabelecer, levando-se sempre em consideração o intuito discursivo e os interlocutores envolvidos. Vale dizer que, na prática, normalmente usamos os gêneros do discurso com habilidade e segurança, ignorando muitas vezes sua teoria, visto que a nossa fala é sempre moldada às formas do gênero. Bakhtin (2003) enfatiza que o domínio dos gêneros discursivos permite aos sujeitos maior autonomia no uso da língua ao afirmar que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nesse sentido, é preciso conhecer a variedade de gêneros para que a comunicação verbal se estabeleça de forma coerente e eficaz, haja vista que a diversidade de gêneros varia de acordo com a situação comunicativa, o nível social e o relacionamento entre os interlocutores. Ou seja, moldamos o nosso discurso às formas do gênero.

A diversidade de gêneros, como assinalam os PCN, é quase ilimitada e estes existem em função da época, das culturas e dos objetivos sociais. Por isso, cabe à escola eleger aqueles que merecerão mais destaque, visto que seria impossível tratar de todos. No que tange a textos escritos, os PCN sugerem que sejam trabalhados os textos relacionados aos usos públicos da linguagem e esclarece que:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24)

Conforme o exposto, o documento assegura que a formação de um sujeito proficiente em diferentes habilidades, como ler, escrever, interpretar, e com a capacidade de lidar com um variado repertório de gêneros discursivos, pelos quais expresse o domínio do uso da linguagem em diferentes contextos sociais, são passos importantes para se atingir um determinado objetivo por meio do uso da língua.

Para se atingir tais objetivos, há necessidade de promover a leitura no contexto escolar em uma perspectiva dialógica e discursiva, conduzindo o leitor a uma participação ativa de compreensão e interpretação de diferentes gêneros discursivos, levando em consideração o conhecimento do sujeito acerca do assunto, do autor e da manifestação da linguagem no texto estudado. Ou seja, não se trata de atividade metalinguística, presa na decodificação e artificialidade da língua, mas, conforme os PCN (BRASIL, 1998), em uma atividade de leitura que, sobretudo, é conduzida por

[...] procedimentos que implicam estratégia de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem os quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 70).

Dessa feita, para cada tipo de leitura, o leitor proficiente aciona diferentes estratégias para chegar a uma representação global do texto. Esse processo interativo e dialógico entre os interlocutores, mediado pelo gênero discursivo, é fundamental para que o sujeito se aproprie das informações expostas no texto, construindo, desse modo, significados ao ato de ler.

Nessa construção de sentido à leitura, o leitor aciona seus conhecimentos prévios, faz inferências, constrói hipóteses, seleciona ideias centrais, refuta outras, analisa, interpreta, faz a relação com outros textos e, assim, responde criticamente aos questionamentos envolvidos na tecitura textual.

Para se chegar ao domínio dessas estratégias, o discente precisa ser envolvido em um processo contínuo de diferentes leituras no sentido de se promover a interação entre autor-texto-leitor, e esse fato implica que a escola esteja engajada nesse processo, para que essa interação ocorra de modo significativo.

Isso engloba um conjunto de elementos que estão ligados diretamente ao fazer pedagógico dessa instituição, que vai desde a seleção dos gêneros discursivos, até a elaboração de atividades que precisam estar atreladas ao uso contextualizado das diferentes leituras nas práticas sociais e objetivem desenvolver no sujeito as habilidades e competências de leitores proficientes.

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e de análise linguística (BRASIL, 1998, p. 36).

Nesse sentido, para que o educando construa sua autonomia leitora, utilizando diferentes estratégias para chegar a uma representação global do texto, é necessário que ele seja mediado por um leitor mais experiente. Na escola, este papel cabe ao professor que, entre outras funções, precisa criar estratégias de ensino de leitura, considerando um variado repertório de gêneros discursivos, e assim, gradativamente, envolver o aluno em atividades que objetivam ampliar a sua competência comunicativa.

Essas atividades precisam, além de estimular a reflexão por meio de debates, questionamentos, levantamento de hipóteses sobre o que se lê, levar o

estudante a compreender que o texto é uma unidade de sentido, que possui uma intencionalidade, uma função social.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante a uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 31).

Ressaltamos que, mesmo sendo mediado pelo professor, o aluno/leitor exerce um papel ativo na construção e reconstrução de sentido do texto. Nessa atitude responsiva diante de diferentes leituras, o leitor aciona todo o conhecimento adquirido dentro e fora do contexto escolar. Diante disso, as atividades de leitura precisam ser coerentes com a realidade e competência do leitor.

Aos poucos, essa competência será ampliada e, mesmo nem se dando conta disso, para cada tipo de leitura, ele terá um posicionamento diferente. Ou seja, gradativamente, o leitor vai se tornando mais autônomo e proficiente ao ponto de ele mesmo estabelecer os caminhos que o levam a compreender e interpretar textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Kleiman (1998), em importante reflexão que faz sobre o que implica ser proficiente em leitura, enfatiza que:

O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado (KLEIMAN, 1998, p. 51).

Para a autora, o leitor proficiente cria e recria estratégias para facilitar a compreensão do que se lê, e, por meio do diálogo com o texto, consegue confrontá-lo, dissuadi-lo, compreendê-lo, e, deste modo, além de construir e reconstruir o sentido à leitura, amplia seu conhecimento linguístico, textual e de mundo.

Daí ser necessário inserir o discente em um universo textual que lhe possibilite operar com textos em diversas situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas. Também Geraldi (2011) aponta para esse processo complexo de apropriação da leitura ao refletir que:

A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida[...] O mergulho/ adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É nesse sentido, aliás, que entendemos a expressão “adentramento” na passagem citada: o mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto/autor, e não o mergulho que nós, professores, fizemos pelo o aluno (GERALDI, 2011, p. 112).

Alicerçado nas palavras do autor, há de se considerar no processo de leitura o papel social do leitor enquanto um sujeito capaz de construir sua própria história e cultura. Um leitor com esse perfil é aquele que não se coloca frente às informações expostas no texto como um sujeito passivo, vazio de criticidade, mas como um interlocutor ativo, dinâmico, participativo e crítico das interrelações que se estabelecem no ato de ler.

Nesse sentido, o ensino da leitura precisa ultrapassar a artificialidade do texto e “mergulhar” em seu implícito, nos não ditos, e o papel do professor é apenas o de mediador desse processo de interlocução de sentido. Sobre esse papel do leitor, Geraldi (1996) ainda destaca que:

Ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler (GERALDI, 1996, p. 70).

Para o autor, a leitura é um ato discursivo que proporciona um diálogo com diferentes interlocutores em que o fio condutor que promove esse processo de interlocução é o texto. Nesse contexto, as relações que se estabelecem em torno do discurso nem sempre geram um consenso de ideias entre autor/leitor, pelo contrário, muitas vezes, ambos trilham caminhos diferentes.

Diante disso, cada sujeito do ato discursivo emite o seu juízo de valor que pode ou não estar de acordo com o seu interlocutor, ou seja, é um processo interativo e dialógico em que ambos precisam se posicionar criticamente para que a interação ocorra de modo significativo.

Observamos que tanto Geraldi (1996) quanto Kleiman (1998) nos conduzem para uma prática interativa da linguagem, em um diálogo interlocutivo em que a construção de significado do texto se estabelece na relação entre os interlocutores e destes com o seu meio social, com suas experiências de mundo e tudo que os constitui como sujeitos.

Nessa perspectiva, o ato de ler com o foco nas estratégias de leitura, precisa partir do princípio de que o texto é um evento comunicativo que promove a interação verbal entre os sujeitos do discurso. As atividades propostas devem primar por uma articulação que envolve diferentes momentos da leitura, conduzindo o leitor à construção de conhecimento acerca do gênero discursivo em análise.

Entendemos que esse processo não pode se dar de maneira isolada, descontextualizada, tampouco preso a práticas prescritivas que primam por um ensino artificial da língua(gem). Ao conduzir o processo de leitura sob esta perspectiva, no qual reconhecemos o leitor como um sujeito que se dinamiza na e pela a interação, reiteramos que o nosso trabalho se fundamenta nas bases teóricas consolidadas no pensamento de Bakhtin para o qual, em um contexto dialógico, o papel social do interlocutor é indispensável no processo interpretativo do enunciado. Acerca disso, o filósofo da linguagem salienta que:

[...] o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Isso implica dizer, então, que os gêneros discursivos promovem uma gama de possibilidades comunicativas quando um sujeito se dirige ao outro por meio da enunciação. Ao utilizá-lo como fio condutor na elaboração de estratégias de leitura, é necessário ter essa dimensão do gênero, como um dispositivo que oferece condições interativas por meio de enunciados em um determinado contexto dialógico. Isso pressupõe que sua abordagem precisa transcender os aspectos estruturais, priorizando seus usos e funções em uma determinada situação comunicativa em um processo constante de interação.

Entende-se desse modo, que os textos que circulam socialmente são produtos da enunciação e categorizados pelos gêneros discursivos. Diante disso, quando se elaboram atividades de leitura, sem levar em consideração a maleabilidade do gênero discursivo a que o texto pertence e os interlocutores envolvidos nessa interação, o trabalho se empobrece, já que essas atividades não contemplam o contexto de produção e os elementos que o constituem como uma entidade sociodiscursiva, que desempenha diferentes funções na linguagem, entendida como um ato dialógico e interativo entre os sujeitos.

O caminho apontado pelas concepções de Bakhtin sobre o estudo da língua permite-nos inserir os gêneros em uma abordagem reflexiva, crítica e transformadora, viabilizando a construção de sentido entre os interlocutores, garantindo, assim, a efetividade da aprendizagem e o uso interativo da língua(gem).

Desse modo, é necessário redimensionar o trato com o gênero discursivo em sua totalidade quando se pretende desenvolver, no contexto de ensino, a proficiência leitora por meio de estratégias de ensino de compreensão da leitura. Esse processo necessita de um trabalho específico, sistematizado, que aponte, no processo ensino e aprendizagem da leitura, como se efetiva essa compreensão.

Entendemos, como posto, que nessa busca de construção de sentido ao texto, o sujeito precisa ser mediado por um leitor proficiente (o professor) que, entre outras coisas, deve conduzir o aluno a estabelecer sentido ao que lê por meio de práticas sistematizadas, coerentes com os objetivos que se pretende alcançar.

Frente a isso, as concepções de linguagem e as perspectivas de leitura adotadas no contexto escolar, precisam permitir que o leitor exerça o seu papel de construtor de sentido ao texto, como abordamos na próxima seção.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E AS PERSPECTIVAS DE LEITURA: O PAPEL SOCIAL DO LEITOR NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

Nesta seção, explicitamos como o olhar sobre a leitura foi se difundindo em função dos estudos e pesquisas que surgiram em paralelo a evolução da Linguística. Focamos as reflexões nas concepções de linguagem atrelada as práticas pedagógicas da escola e nas perspectivas de leitura como maneira de revelar o tipo de sujeito que a escola pretende formar.

A leitura faz parte da vida do ser humano, pois, desde o seu nascimento, ele é inserido em um contexto constituído de diferentes leituras. Diante disso, vivemos em uma sociedade letrada em que, em casa, na rua e/ou na escola nos deparamos diante de textos e precisamos analisá-los, compreendê-los, interpretá-los para que possamos ser bem-sucedidos nas práticas sociais.

Porém, ser um leitor crítico e competente requer apropriação e domínio do texto, desvendar os seus mistérios e abrir caminhos para descobrir o dito e o não dito. Koch & Elias (2006) assim refletem sobre a complexidade da discussão acerca da leitura e da importância da formação de leitores competentes:

Frequentemente ouvimos falar – e também falamos – sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos prontamente. [...] Mas no bojo dessa discussão, destacam-se questões como: O que é ler? Para que ler? Como ler? Evidentemente as perguntas podem ser respondidas de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote (KOCH; ELIAS, 2006, p. 9).

A escola, neste contexto, tem um importante papel, pois precisa partir dela as estratégias que podem ou não auxiliar o discente no desenvolvimento de sua competência como leitor, haja vista que cada estratégia de leitura se pauta em uma concepção defendida por ela, e essas concepções são utilizadas nas práticas docentes nas aulas de língua portuguesa.

Com o desenvolvimento da Linguística, muitas mudanças ocorreram no modo como a leitura era percebida no contexto educacional. Menegassi e Ângelo (2005, p. 15) afirmam, a esse respeito, que “O desenvolvimento das teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso, a fala e a escrita”.

De fato, os estudos e pesquisas, sobre esse âmbito de conhecimento surgiram em paralelo a essa evolução da Linguística. Em função desses estudos, o olhar sobre a leitura se difundiu, ampliando-se a concepção que se tinha sobre o assunto. Nesse contexto, o texto ganha um novo status, a visão monossêmica que o concebia - como único portador de sentido, ou seja, em que ler significava apenas retirar informações presentes na sua superficialidade foi ampliada.

Com o reconhecimento de que a polissemia está presente no texto, o papel do leitor também passa a ser visto de maneira diferente, pois a construção de sentido no ato da leitura passa a ser compartilhada entre autor- texto- leitor. Menegassi e Ângelo (2005) tratam dessa mudança de concepção sobre leitura, ressaltando a contribuição das teorias linguísticas nesse sentido:

A princípio, o objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, enfocando aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Linguística, como a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, A Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, para citar apenas algumas, o foco foi alterando até chegar à concepção de texto como unidade comunicativa e às condições sócio-históricas-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 15).

Podemos perceber que a visão tradicional, que reduzia a leitura a simples e mera decodificação de sinais gráficos, abstratos e mecânicos, ganhou uma nova dimensão devido aos estudos e pesquisas das vertentes que surgiram a partir da Linguística. Tais colaborações fazem-nos percebê-la como um processo de interação e sua apropriação como mecanismo indispensável para o sucesso do sujeito nas práticas sociais e de sua formação cidadã.

Assim, consideramos necessário explicitar como se deu o panorama histórico das tendências que influenciaram o modo de conceber a leitura ao longo do século XX. Menegassi e Ângelo (2005) enfatizam que, em uma visão estruturalista, a leitura é entendida como decodificação realizada somente pela transferência de codificação do escrito para o oral, marcada pela correspondência entre grafema e fonema “Ler na escrita a palavra casa e produzir na fala a palavra [caza], som de [z], sabendo-se que se escreve com s em uma transposição da palavra escrita para a palavra falada” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 16). Notamos que, no modelo estruturalista, o trabalho com o texto se esgota na decodificação e que, para ser um leitor, era preciso apenas ser “bem-sucedido” nesse processo decodificando palavra por palavra para atingir os objetivos pretendidos pelo autor.

Um outro conceito relaciona a leitura ao conhecimento lexical do leitor; desse modo, considera-se que somente a extensão vocabular do sujeito era fundamental para o domínio da língua e o sucesso do leitor frente às diferentes leituras. Segundo (KATO, 1986, p. 61 *apud* MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 16), o leitor era considerado como um “antecipador da palavra que vai ler”.

Pensava-se que por ter a palavra internalizada na memória, o leitor seria capaz de contextualizá-la atribuindo-lhe um significado no texto. A partir dos estudos da linguística gerativista, a preocupação se voltou para o estudo da competência gramatical dos falantes. Dessa forma, “Os investigadores começaram a perceber

que não basta o leitor conhecer previamente a palavra, mas que é preciso considerar o contexto linguístico em que a sentença é produzida, onde ocorre a palavra no texto” (MENEGASSI & ÂNGELO, 2005, p. 16).

No entanto, o olhar dos gerativistas sobre o texto ainda está atrelado a um modelo que não o considera como um evento comunicativo, já que a ênfase maior se dá ao sistema fraseológico, analisado fora do contexto situacional.

Diante disso, a Linguística Textual surge tomando como objeto de ensino o texto entendido, nesta perspectiva, como uma unidade de sentido em que a linguagem se manifesta para atender a intenção comunicativa do falante. Desse modo, a interação não ocorre de forma isolada, pois no ato da comunicação os sujeitos utilizam textos (ou palavras textos) que, dependendo do contexto, ganham diferentes significados. Sobre isso Menegassi e Ângelo (2005) enfatizam que:

Logo se observa que o contexto de se estudar o texto a partir da sentença apenas não parece suficiente. Surge, então, a Linguística Textual, que se opõe às correntes anteriores ao tomar como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, retiradas, muitas vezes, de seu contexto de produção, mas sim o texto - unidade básica de manifestação da linguagem (não se pode esquecer que o homem não produz apenas palavras isoladas; ele produz textos que podem ser expressos apenas por uma palavra) (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 16).

Sobre o exposto, podemos dizer que as contribuições da Linguística Textual para o estudo da língua(gem) mostrou, entre outras coisas, que o texto não é um amontoado de palavras sem sentido, mas sim uma articulação de ideias que para entendê-lo é necessário levar em consideração sua constituição tais como: a situação comunicativa, a intencionalidade, a aceitabilidade e o contexto de produção.

Com o surgimento da Pragmática, houve a necessidade de ampliar o conceito de texto, percebeu-se que as ideias não se articulavam somente em sua estrutura, pois além das informações textuais, passou-se a considerar as informações extratextuais, ou seja, o que não está na materialidade do texto. A linguagem então passou a ser vista no contexto de uso estabelecido no ato da comunicação em que as palavras podem assumir significados distintos dependendo das intenções do autor.

[...] a pragmática, outra corrente linguística que influencia os estudos atuais sobre a linguagem articulada do homem, aparece sublinhando a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o leitor, através das informações explícitas e implícitas que o texto fornece, procura alcançar os objetivos e as intenções do autor. Então, diferentemente de outras tendências linguísticas preocupadas exclusivamente com que o texto diz, a Pragmática atenta-se ao por que o autor diz o que diz (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 17).

Partindo dessas implicações, o contexto de produção e o papel social dos interlocutores (autor/leitor) tornaram-se fundamentais para a construção de sentido no texto. Desse modo, firma-se a concepção de que a atribuição de significado ao ato de ler provém da capacidade do leitor de interagir com as informações expostas na conjuntura textual, cabendo a ele acionar os seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses e questionamentos acerca da leitura para assim compreender e interpretar o texto.

Menegassi e Ângelo (2005) também comentam sobre as contribuições da análise do discurso no modo de conceber a leitura, em que a historicidade dos interlocutores no ato discursivo passou a ser considerada. Sobre a análise do discurso, importante assinalar, como fazem os autores, que esta:

[...] traz para o bojo das discussões a historicidade na constituição do discurso, isto é, o momento sócio-histórico da leitura tanto do autor quanto do leitor são considerados para o estudo. Nessa perspectiva, o texto sozinho não faz sentido, ele precisa de um leitor, que tem uma história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tem crenças e culturas certas, as quais são trazidas para o texto no momento da leitura. (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 17).

Nesse sentido, valoriza-se o fato de que os textos são sempre dirigidos a alguém (destinatário real ou não). Assim, o trabalho com a leitura precisa partir do princípio de que o texto possui uma intencionalidade comunicativa, uma função social e tem o papel de promover a interação entre os interlocutores, tornando a leitura significativa para o leitor. Isso pressupõe que a abordagem precisa transcender os aspectos estruturais, priorizando seus usos e funções em uma determinada situação comunicativa em um processo constante de interação verbal.

Ao refletirmos sobre os caminhos percorridos teoricamente pela leitura, podemos constatar que o texto nem sempre serviu como foco principal no processo ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Porém, esses caminhos nos mostram que a linguagem possui um caráter dinâmico e que está sempre a serviço

do sujeito ao ponto de atender as suas necessidades comunicativas em cada momento histórico e social. Menegassi e Ângelo (2005), ao tratarem da leitura no contexto da escola, afirmam que:

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira (MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 18).

Mediante o exposto, conclui-se que a escolha da concepção pedagógica que norteia as práticas de leitura no contexto escolar é fundamental para compreendermos o que essa instituição entende sobre linguagem. A medida que essa concepção se torna visível nas práticas pedagógicas do professor, além de revelar o tipo de sujeito que a escola pretende formar, ela mostra também qual a perspectiva de leitura que predomina no contexto escolar.

Em vista dos diferentes entendimentos sobre leitura que percorreram o século XX, muitos estudiosos se detiveram em explicar o que essas perspectivas priorizavam e como elas poderiam se relacionar com as concepções de linguagem presentes no dia a dia das escolas. No Brasil, Geraldi (1997), um dos representantes dos estudos bakhtinianos, trata de tais concepções, que são linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Grosso modo, as práticas pedagógicas que orientam o trabalho do professor no espaço escolar estão atreladas a uma concepção de linguagem que retrata a percepção que se tem de sujeito, de língua e de mundo, oriundo do momento político, social e histórico que a sociedade perpassa. Isso demonstra o dinamismo com que a linguagem se apresenta em um determinado contexto social. A aplicação de qualquer uma das concepções de linguagem referidas acima revela a postura do professor e do aluno em sala de aula.

Na primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, considera-se a língua como um mecanismo invariável, homogêneo. Tem como ponto de referência para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem a enunciação monológica em que o sujeito é avaliado a partir da organização e posicionamento psíquico individual sobre os modelos externos pré-estabelecidos moldados por esquemas abstratos de regras fixas, imutáveis.

Sobre isso, Perfeito (2005, p.28) ressalta que “(...) da capacidade do homem de organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada”. Nesse sentido, a linguagem se constrói na mente do falante, tendo este a função de traduzi-la, de externá-la em palavras; caso não consiga articular, organizar e expressar o seu pensamento é visto, conforme assinala Geraldi (1997), como um ser que não pensa. Ou seja, um ser sem linguagem, desprovido de pensamento, de ideias.

Dentro dessa perspectiva, a língua é concebida como um sistema, imutável, invariável, moldado por esquemas abstratos e análises de classificações e subclassificações de regras gramaticais em um sistema fraseológico. A base da aplicabilidade dessa concepção está no domínio dos modelos pré-estabelecidos aos falantes, por meio da organização de entidades metalinguísticas em que os padrões se impõem ao uso contextualizado da linguagem, oferecendo regras fixas em que o sujeito precisa dominar para ser bem-sucedido na interação comunicativa.

Na concepção escolar, a linguagem como expressão do pensamento se apoia nos estudos tradicionais da leitura em que, para se dominar a linguagem (oral e escrita), é necessário conhecer ao máximo de regras gramaticais. Assim, aprender a língua significa dominar as regras de bem falar e escrever, centradas na normatização de conteúdos e conceitos e para o domínio da metalinguagem. Tem-se desse modo, um ensino moldado pelas Gramáticas Normativo-prescritivas que, como ressalta Possenti (1997, p. 64), é um “conjunto de regras que devem ser seguidas [...] se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’”.

Diante disso, a legitimação da concepção em estudo está na prática de um ensino ultrapassado de língua, que se distancia das situações sociais, interativas e discursivas do uso da linguagem. Ler, nessa perspectiva, significa analisar o emprego da norma culta nos textos, mediados por exercícios cansativos de colocação pronominal, concordância verbal, regência, crase, identificação e classificação de orações coordenadas e subordinadas e outros.

Assim, conceber a linguagem como expressão do pensamento no contexto escolar, incorre-se no inverso de um exercício de atividades reflexivas sobre a língua que se dinamiza e se pluraliza em cada uso contextualizado que se faz dela.

Esse modelo cria uma crença de que ensinar a gramática é ensinar a própria língua, e a relação entre os sujeitos do processo educativo segue um paradigma

tradicional em que o professor “sabe tudo da língua por conhecer as regras” e o aluno é visto como um ser passivo, desconhecedor de seu próprio idioma por não as dominar. Com isso, a gramática tradicional é vista como única variedade e modelo de ensino, desconsiderando-se tudo que não está estabelecido em suas normas e regras.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é moldada pelas bases do estruturalismo que a concebe como um sistema de códigos. Para haver eficácia na comunicação, os falantes precisam dominar o código que se combinam por meio de signos linguísticos seguindo regras pré-estabelecidas pela gramática normativa.

O ato da comunicação parte de um emissor – aquele que transmite a mensagem – para um receptor – aquele que recebe a mensagem. Porém, essa “troca” linguística ocorre de modo passivo em um esquema que não explicita o real funcionamento da linguagem por não haver uma conexão interativa que ultrapasse o ato de codificar e decodificar. Sobre essa concepção e o seu processo de comunicação, Travaglia (2009) esclarece que:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Assim, ao conceber a língua como um código a ser transmitido partindo de um emissor para um receptor, a linguagem como instrumento de comunicação, a visão assim construída restringe o papel da língua ao simples ato de apenas transmitir informações e mensagens, e está ligada, assim, como destaca Geraldi (1997, p. 41), à teoria da comunicação.

Sob a influência dessa teoria, Jakobson (1974) formulou a concepção de que a língua é constituída por três funções básicas: expressiva/emotiva, apelativa/conativa e referencial/informativa. É importante ressaltar que o ato discursivo exercido por cada função da linguagem se efetiva, conforme proposto pelo autor, incidindo com um determinado elemento de comunicação: emissor, receptor, mensagem, contexto, código e canal.

Nessa visão da língua como código, a comunicação é realizada por meio de uma descrição de regras que devem ser seguidas em que cada sujeito opera de modo individual na tentativa de usar o código adequado a situação comunicativa. Tal sujeito é representado como determinado, assujeitado que apenas codifica a mensagem e não espera que o seu receptor a interprete, a questione, mas apenas a decodifique de maneira unilateral de acordo com a intenção do locutor.

Diante disso, o texto, nessa concepção, apresenta sentido único, baseado nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação em que as propostas de leitura – compreensão e interpretação textual - apontam para o objetivismo, não aceitando informações extratextuais. Há também um fluxo contínuo de atividades metalinguísticas no que concerne ao reconhecimento estrutural da língua, assim como também no preenchimento de lacunas, repetição e treinamento a partir de modelos preestabelecidos pela gramática normativa, não considerando a língua em uso e o seu contexto de utilização. Perfeito (2005) destaca que:

(...) com o objetivo de aumentar a fluência dos escritores, a prática de colocar as ideias no papel é antecedida de um reforço por parte do professor. Desse modo, comportamentos que aumentem a fluência do aluno são reforçados positivamente e vice-versa. Ainda a visão estrutural da frase transfere-se aos textos, analisados segundo a tipologia tradicional: narração, descrição e dissertação. E o período das técnicas de redação. (PERFEITO, 2005, p. 22).

Assim, o estudo da gramática normativa ainda serve como parâmetro para o ensino e aprendizagem da língua: o ato de ler não ultrapassa a fronteira da decodificação, ficando apenas na localização de respostas prontas e facilmente encontradas no texto, sem uma reflexão crítica sobre elas por parte do “leitor”. Isso reforça a ideia de que não há preocupação com a formação de leitores proficientes, mas de leitores passivos diante da realidade social.

Na terceira concepção “linguagem como processo de interação”, definida por Geraldi (1997, p. 41), “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana”. Isso implica dizer que ela não pode se resumir ao simples ato de exteriorização ou tradução de pensamento, nem tão pouco na transmissão passiva de informações entre sujeitos, mas que ela atua como fio condutor na interação entre os interlocutores do processo comunicativo pela qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o

ouvinte, constituindo compromissos que não preexistiam á fala” (GERALDI, 1997, p. 41).

A prática dessa concepção no contexto escolar exige um posicionamento diferenciado dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O papel social do professor consiste em proporcionar aos discentes o aprimoramento de suas habilidades e competências leitoras, além da capacidade de interagir criticamente diante das práticas sociodiscursiva e do mundo que o cerca.

Entende-se então que, ao optar pelo ensino de língua portuguesa partindo da concepção da linguagem como instrumento de interação, vislumbra-se um trabalho produtivo que foge do isolamento, de atividades que separam o conteúdo em “caixinhas”, em blocos isolados e descontextualizados para dar espaço ao dinamismo, a pluralidade de sentido e de ideias presentes em cada ato de leitura.

A língua, nessa concepção, está a serviço da interação entre os interlocutores em uma perspectiva que leva em consideração fatores sociais, históricos e ideológicos mediados pela linguagem que, para Travaglia (1996) “é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Enfim, o sujeito aqui é visto como um ser de linguagem, dialógico, interativo para o qual a língua serve como um instrumento sociodiscursivo na elaboração de sentido do texto.

Incorporadas a essas concepções de linguagem, coexistem diferentes perspectivas de leitura, que, de alguma maneira, estão atreladas às práticas pedagógicas da escola. Assim, o foco do trabalho com a leitura no contexto escolar pode incorrer, conforme Menegassi (2010), de quatro maneiras: (1) na perspectiva do autor; (2) na perspectiva do texto; (3) na perspectiva do leitor; (4) na perspectiva da interação autor-texto-leitor. Segundo Menegassi e Ângelo (2005):

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira.(MENEGASSI; ÂNGELO, 2005, p. 18).

Nesse sentido, na perspectiva de leitura com foco no autor o sujeito é concebido como centralizador da linguagem, como aquele que a possui e determina

as suas ações, nada no texto é compreendido sem que se leve em consideração o que ele quis dizer. Questões do tipo “Qual a intenção do autor?” é muito presente nessa perspectiva de leitura e isso condiciona ao leitor apenas tentar descobrir qual é essa intenção, o que de fato ele pensou, qual a sua intencionalidade.

A fidelidade em transpor somente o que o autor pensa, faz do leitor um sujeito sem análise crítica, sem autonomia e voz ativa no processo de leitura, pois todo o seu arcabouço de conhecimento é descartado, colocado à margem para que as ideias do autor do texto prevaleçam sobre qualquer análise. Quanto a isso, Menegassi (2010) ressalta que:

O autor é visto como um “ego” que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações. Assim, não cabe ao leitor levar sentidos ao texto, apenas identificando qual o significado pretendido pelo autor (MENEGASSI, 2010, p. 168).

Pelo exposto, entende-se que a leitura na perspectiva do autor está atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento uma vez que a interação é dispensada e o ato de ler se efetiva de modo individual por não se vislumbrar em sua prática a presença do outro na construção de sentido do texto. O papel do leitor aqui se resume em captar as ideias do texto de modo passivo, já que este é visto como um produto pronto e acabado incapaz de ser compreendido e interpretado.

A leitura na perspectiva do texto restringe o ato de ler somente ao que está exposto na superfície textual. O papel social do leitor frente ao texto é apenas o de decodificador de suas mensagens, não cabe a ele relacionar as informações expostas com outras leituras, nem interagir de modo crítico frente às informações apresentadas.

Essa prática de leitura se sustenta sob à ótica de uma concepção estruturalista em que a linguagem se apresenta como instrumento de comunicação e caminha para o domínio do código linguístico pelo receptor, cabendo a ele, apenas reconhecer o sentido das palavras e estruturas frasais do texto.

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua materialidade e linearidade linguística, uma vez que “tudo está dito no texto”, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas. Se, na concepção de leitura que tem o foco no autor, cabia o reconhecimento das intenções do autor, nessa concepção

cabe apenas ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução de informações textuais. (MENEGASSI, 2010, p. 169-170).

Consoante isso, essa perspectiva de leitura concebe o texto como o centro do processo e isso transforma o ato de ler em uma reprodução daquilo que é transmitido por ele, o papel do leitor se resume em seguir os conteúdos expostos por meio de formulações de frases curtas e linguagem simples com intenção de garantir sua compreensão.

Sobre isso, Menegassi e Ângelo (2005), enfatizam que o processo de leitura ocorre sob a ótica de um modelo ascendente em que, como a fonte de informações está centrada somente no texto, cabe ao leitor abstraí-las de modo passivo os diferentes aspectos que compõem a conjuntura textual: níveis inferiores, unidades linguísticas – letras, palavras, frases, etc. – níveis superiores. Ou seja, todo o processamento que ocorre sobre o véis da decodificação parte do texto para o leitor.

Como já falamos, exercícios de leitura com base nessa perspectiva, não vislumbram o olhar crítico do leitor, são formados normalmente por questões que podem ser facilmente identificadas no texto, como apontar os personagens da narrativa, procurar o significado de uma determinada palavra no dicionário sem analisar o contexto em que ela está inserida e ainda identificar quem é o autor e a mensagem principal do texto. Primeiramente o sujeito é orientado a reconhecer o sentido das palavras e as estruturas frasais do texto, para depois chegar a uma possível compreensão textual sustentado no processo ascendente de construção de sentido.

Em paralelo a isso, a concepção de leitura com base na perspectiva do leitor incorre no inverso do processo acima exposto. Nela, o texto fornece os mecanismos principais para que o leitor atribua sentido e construa significados ao que ler.

Desse modo, a interação ocorre de maneira descendente indo do leitor para o texto em que o modo linear de construção de sentido é substituído pelo conhecimento de mundo do leitor. Diante disso, entende-se que o significado do texto é dado a partir dos conhecimentos prévios do leitor, cabendo a ele estabelecer os caminhos para se chegar a uma interpretação textual, ignorando, muitas vezes, as pistas deixadas pelo autor.

Entende-se que a compreensão acerca de um determinado texto varia de acordo com os objetivos do leitor, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, a temática envolvida e o modo como ele organiza mentalmente a sua intervenção sobre as informações previstas no texto. Logo, isso depende de um posicionamento crítico do leitor, pois cabe a ele o uso de estratégias adequadas a compreensão textual.

Diante dessas considerações, pode-se concluir que as práticas de compreensão das atividades de leitura focadas na perspectiva do leitor no contexto escolar incorrem, muitas vezes, em respostas subjetivas o que evidencia que cada leitor interpreta o texto de acordo com o nível de conhecimentos prévios sobre o assunto tratado. Entretanto, nem sempre as respostas fornecidas pelo leitor coincidem com as ideias do texto o que pode tornar essa prática um sinônimo de decifrações e predições equivocadas.

Por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com conhecimentos prévios. Isso mostra que os sentidos do texto são construídos de modo descendente, isto é, descendo da mente do leitor para o texto. [...] Entretanto, essa concepção descarta os aspectos sociais em volta do leitor, confiando exageradamente nas “adivinhações” que produz, assim, acaba por considerar qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um vale-tudo na leitura, o que pode ser perigoso, pois, daí, pode-se originar a leitura errada (MENEGASSI, 2010, p. 173-174).

À luz dessa reflexão, entende-se que as inferências, hipóteses e até mesmo as respostas realizadas pelo leitor acerca das questões propostas precisam ser confirmadas por meio de uma leitura mais detalhada do texto, e isso pode eliminar as possíveis “adivinhações e achismos” vinculados à compreensão da leitura. Portanto, embora o leitor seja dotado de autonomia no ato da leitura e a compreensão parte dele para o texto, há de se considerar que deve haver coerência entre o que o leitor propõe como antecipação ou resposta com as informações contidas no texto.

A leitura na perspectiva da interação entre autor-texto-leitor se fundamenta em um caráter interacional da língua. Geraldi (1997), ao tratar da linguagem como instrumento de interação, a reconhece como a principal articuladora na construção de sentido no ato de ler. A linguagem, nessa perspectiva, é vista como um lócus enunciativo de interação humana existente entre os interlocutores que passam a desempenhar um papel de agentes sociais que dialogam entre si e, com isso,

trocam experiências e conhecimentos. Essa perspectiva assenta-se, assim, na ideia de Bakhtin (2003), segundo a qual:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p.271).

Sobre esse viés, a leitura é tratada, no contexto escolar, como um processo contínuo de interação entre sujeitos que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas diferenciadas. O fio condutor que promove essa interação entre os agentes do discurso é o texto que, dentre outras coisas, fomenta o diálogo e a reflexão sobre o uso da língua(gem) levando o leitor a compreender, interpretar, analisar e produzir textos diversos. Koch (2002, p. 17) assegura que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”

De acordo com a autora, nesse processo dialógico e interativo promovido pelo texto, tanto autor quanto leitor é conduzido ativamente a construírem sentido à leitura, um exercendo influência sobre o outro e sobre o mundo. Com isso, ambos possuem um papel social importante na compreensão e interpretação do texto.

A ideia apontada pela autora sobre a dialogicidade que acontece no ato da leitura entre os interlocutores, pauta-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) quando trata da responsividade no ato do discurso, pois para ele:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Conforme Geraldí (1984), nessa abordagem responsiva ativa diante do discurso, o sujeito faz uso da linguagem que transcende a simples representação do pensamento e a mera transmissão passiva de conhecimento. O sujeito, neste contexto, é visto como um ser de linguagem que, por meio da interação com seus pares e com o texto, utiliza-a para efetivar as suas ações e, desse modo, refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Assim, nessa visão da leitura em uma perspectiva interacionista e dialógica concebe o ato de ler como um processo de interação social em que o leitor exerce um protagonismo importante e significativo na construção de sentido e significado do texto. Contudo, para que isso ocorra de maneira efetiva no contexto escolar, as estratégias de leitura precisam promover esse encontro interativo e dialógico entre autor-texto-leitor, mediados pelo contexto de comunicação, pelas relações sociais estabelecidas no ato comunicativo entre os interlocutores e pelos objetivos, vivências e experiências de mundo do leitor. Solé (1998), ao se referir ao processo dialógico no ato da leitura esclarece que:

[...] o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Embora aqui se defenda as práticas de leitura pautadas em um ponto de vista interacionista, cujo objetivo maior é construir sentido ao ato de ler, nos preocupamos em perceber que, em muitas escolas brasileiras, o ensino de língua portuguesa ainda repousa nas práticas que concebem a linguagem como expressão do pensamento e como um instrumento de comunicação.

Mesmo já existindo um discurso voltado para o desenvolvimento de um trabalho ancorado na interação, na gramática de uso ou reflexiva, de fato, é necessário que a escola invista mais nessa prática com elaboração de projetos educacionais e outros instrumentos que encaminhe o professor para essa mudança de paradigma. Não queremos afirmar com isso que essas tendências devam ser extintas do contexto escolar, mas, sim, que elas sejam redimensionadas a partir de uma perspectiva dialógica e interativa.

Lembramos que essas concepções de leitura veem o texto somente a partir de suas estruturas semânticas, sintáticas e morfológicas, utilizando-o apenas como pretexto para o ensino desmedido de prescrições de regras gramaticais e como decodificação de palavras, frases e orações. Assim, esses conceitos de leitura perpassam pela sala de aula e refletem a visão que o professor tem sobre o assunto, considerando que o ensino de língua se resume a isso. Kleiman (2002) em suas reflexões sobre o trabalho escolar com o texto, enfatiza que a escola ainda:

Considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações (KLEIMAN, 2002, p. 17).

Podemos dizer que essa prática de leitura, pautada em modelos estabelecidos a partir do uso de elementos gramaticais, em que a língua(gem) é vista como algo homogêneo, estático, imutável, não leva em consideração o sujeito enquanto um ser participativo, dinâmico e crítico. Portanto, há de considerar que no momento em que se dissocia o texto de um contexto de interação, não se coloca em evidência os gêneros discursivos como um mecanismo concreto da língua, capaz de estabelecer um elo comunicativo entre autor e leitor.

Observa-se que o professor já tem convicção de que não se deve priorizar no contexto de sala de aula um ensino puramente metalinguístico em que o texto é visto como conjunto de elementos gramaticais. No entanto, ele muitas não consegue sair do paradigma tradicional.

Entendemos que o ensino dos assuntos gramaticais não pode se dissociar do texto, ou melhor, de um contexto de produção. Compartilhamos também que o uso das palavras varia de acordo com a intencionalidade comunicativa, o público alvo, a situacionalidade, a temática e outros aspectos textuais. Podemos dizer, nesse sentido, que é no texto que a Língua se concretiza e as diferentes leituras e conhecimentos são veiculados.

Em vista dessas reflexões, não se pode conceber o texto apenas como um repositório de informações e mensagens soltas para serem decodificadas, concepção que, pela tradição gramatical, enraizou-se na sala de aula por meio de atividades mecânicas, descontextualizadas que pouco acrescentam na formação linguística do sujeito.

Vale ratificar que a concepção de leitura pautada na perspectiva do texto, o papel do leitor se dá de maneira passiva, pois não cabe a ele extrair informações do texto ao ponto de interpretá-lo sob uma visão crítica e sim apenas identificar informações expostas na superfície textual. Kleiman (2002) ao fomentar críticas a respeito dessa perspectiva, pontua que para extrair significado no ato da leitura e construir uma mensagem acerca do que foi lido, deve-se passar por um processo de junção de palavras, isso, de fato, acontece; no entanto não se pode pensar que:

O texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado, na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. Nessa perspectiva, é válido orientar o aluno para uma leitura de palavras: "Vamos ler palavra por palavra para depois interpretar" como é também comum solicitar um produto mensurável desse processo de domesticação das palavras: " Qual é a mensagem do texto? (KLEIMAN, 2002, p. 18).

Fundamentados nas contribuições da autora, destacamos que essa perspectiva de leitura dispensa a interação por não considerar o leitor como produtor de sentido. Desse modo, as relações que se estabelecem com o texto são artificiais, descontextualizadas e não surtem um efeito significativo na formação leitora.

De fato, o ato de ler é uma atividade complexa que precisa ser compreendida, analisada, interpretada em que a interação entre os interlocutores é o eixo que conduz os sujeitos a perceberem que as informações expressas no texto possuem uma estreita relação com o contexto, a intencionalidade comunicativa e o público alvo ao qual o texto se destina.

Ressaltamos ainda que, ao frear a leitura somente no domínio das palavras do texto sem fazer o sujeito refletir sobre os caminhos que ele precisa percorrer para se chegar a uma resposta, não se ativa no leitor o processamento cognitivo. Nessas condições, o processo se dá de maneira mecânica, uma vez que é necessário apenas o leitor extrair informações decodificadas do texto, sem levar em consideração os sujeitos históricos envolvidos na dinamização da leitura.

Consideramos que trabalhar com os alunos, na perspectiva acima mencionada, faz com que o educador não considere a pluralidade da língua nem tampouco a linguagem enquanto um instrumento de interação. Ou seja, esse processo de leitura não foi resultado de uma interação entre os envolvidos na interlocução e a escola precisa oportunizar aos estudantes ativarem seus conhecimentos, pois, sozinhos, se torna difícil para eles desenvolverem diferentes estratégias de compreensão textual, e sua leitura se dá de maneira muito elementar.

Ao discutir o processo de compreensão do texto, Geraldi (1996) discorre a esse respeito enfatizando que, no momento da leitura, o leitor precisa lidar com diferentes informações que envolvem o seu olhar sobre o mundo e sobre o seu interlocutor.

Ao ler um texto, o leitor trabalha com dois tipos de informações: aquelas que se constituem em suas experiências de vida, seu conhecimento de mundo e aquelas que o autor lhe passa através do texto lido. Neste sentido, a leitura é um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas (GERALDI, 1996, p. 125).

O autor nos leva a considerar os interlocutores como sujeitos ativos do processo de comunicação em que, cada um, responde e/ou corresponde à interação comunicativa como um indivíduo social, político e cultural, capaz de construir sua própria história, conhecimento e cultura.

Para isso, é necessário propor no processo ensino e aprendizagem atividades de leitura que objetivem ampliar o conhecimento dos educandos, que os tornem capazes de construir sentido ao ato de ler. Sobre a relação autor/leitor, Kleiman (2002) reitera a importância do leitor no processamento das ideias do texto.

A leitura é um ato individual de construção de significado que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]. (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Diante do exposto, entende-se que cada leitor interage com o texto de maneira diferenciada, atribuindo sentido à leitura de acordo com os seus objetivos e, com isso, associa e dissemina diferentes significados ao texto. Porém, esse processo não se atinge de imediato e exige do leitor diferentes habilidades de compreensão para estabelecer sentido ao que se lê.

Kleiman (2002) também afirma que as atividades de leitura precisam ser definidas levando em consideração o papel social do leitor enquanto um produtor de sentido ao texto. Em vista disso, mediante a interação entre leitor-autor-texto, o sujeito se dinamiza reformulando ideias, construindo hipóteses para não só chegar a uma representação global do texto, mas também criar a sua própria representação de acordo com os seus conhecimentos prévios e visão de mundo. Assim, “[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um sentido global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões [...]” (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Desse modo, os objetivos dessas atividades de leitura devem ser esclarecidos e fornecer subsídios para que o sujeito compreenda e interaja

criticamente com as informações expostas no texto, e assim exerça o seu papel de um leitor ativo, competente e autônomo. Consideramos então necessário discorrer sobre os objetivos da leitura como um instrumento que norteia as práticas do professor no contexto escolar frente à diversidade de textos que circulam nos mais variados contextos sociais.

Entendemos que cada leitura gera no leitor diferentes expectativas no ato de ler. Para esclarecer melhor sobre esses caminhos, recorreremos aos pressupostos teóricos seguidos por Solé (1998), aos PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2001), entre outros autores. Solé (1998), ao tratar da importância da variedade de textos que circulam socialmente, bem como de sua relevância como baliza dos sentidos, pontua que:

[...] a variedade não afeta apenas os leitores, seus objetivos, conhecimentos e experiências prévias. Os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão escrita. Não encontramos a mesma coisa em um conto que em um livro de texto, em um relatório de pesquisa que em um romance policial, em uma enciclopédia que em um jornal (SOLÉ, 1998, p. 22).

A autora sustenta que os textos que circulam socialmente são heterogêneos em suas intenções, criados, logicamente, para atender a um público específico, a uma esfera e suporte de circulação e, com isso, apresentam formatos, linguagem e estruturas diferentes. Sustenta, ainda, que o leitor para ser bem-sucedido na interação com o texto, cria e recria diferentes objetivos para compreendê-los e interpretá-los.

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo (SOLÉ, 1998, p. 22).

Por esse ângulo, diante da variedade de textos que circulam socialmente, uma das coisas que determina a maneira como o leitor interage com o texto são os objetivos pelos quais é construído. Assim, para cada tipo de leitura, o leitor proficiente se posiciona de modo diferente, utilizando estratégias que possibilitem alcançar esses objetivos. Solé (1998, p.93-101), ao travar discussão sobre questões de leitura, apresenta alguns objetivos para o ato de ler:

- “Ler para obter uma informação precisa”: esse tipo de leitura dispensa informações secundárias, já que o leitor tem definido a informação que ele pretende localizar ou retirar do texto como, por exemplo, consultar um jornal para descobrir em que cinema e horário tal filme será projetado.

- “Ler para seguir instruções”: aqui a leitura orienta o leitor a como desenvolver uma ação de modo eficiente seguindo o passo a passo; a título de exemplo, temos: ler as instruções sobre como configurar um aparelho de TV. Enfatizamos, aqui, que todas as informações são relevantes para o desempenho preciso da ação.

- “Ler para obter uma informação de caráter geral”: esse objetivo faz o leitor recorrer às ideias mais gerais do texto para daí decidir se aquela leitura é pertinente para ele ou não. Ou seja, se ela está a serviço dos interesses do leitor. Assim, as manchetes de jornais, o sumário ou um resumo de um livro, a sinopse de um filme são exemplos desse tipo de leitura.

- “Ler para aprender”: a finalidade da leitura, com enfoque nesse objetivo, é ampliar os conhecimentos do leitor acerca de um determinado assunto. Desse modo, ao ler o texto, o sujeito projeta de modo consciente “a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem” (SOLÉ, 1998).

- “Ler para revisar um escrito próprio”: esse tipo de leitura tem a finalidade levar o sujeito a avaliar sua própria escrita e, desse modo, identificar pontos no texto que necessitam ser reelaborados e redefinidos de acordo com os objetivos pretendidos. Esse tipo de leitura leva também o leitor/escritor a pensar não só em melhorar o seu texto, mas, sobretudo, em adequá-lo ao seu destino e público-alvo que irá recebê-lo.

- “Ler por prazer”: esse objetivo focaliza a leitura como sinônimo de prazer e está intimamente ligado a questões pessoais, subjetivas, emocionais e afetivas do leitor experimentadas e vividas no momento da leitura. A autora associa esse tipo de leitura ao texto literário quando este é trabalhado no sentido de fazer com que o leitor tome gosto pelo ato de ler, explorando os seus sentimentos e emoções, e não quando este é tomado como um passa tempo com atividades que se encerram em “descobrir” quem conta a história, quem são os personagens, o eu lírico é masculino ou feminino, quantas versos e quantas estrofes há no poema.

- “Ler para comunicar um texto a um auditório”: nesse objetivo, a leitura tem a finalidade de preparar o leitor para persuadir, encantar, emocionar e se fazer

entender pela sua performance que se desencadeia pela sua emissão de voz, as pausas e as entoações no momento da leitura. Assim, para atingir esse objetivo, é necessário treinamento, já que cada gênero discursivo destinado para esse tipo de atividade exige do leitor uma postura diferenciada; ler, por exemplo, um sermão não é mesma coisa que ler um poema ou um discurso. Daí a necessidade de conhecer as características formais do texto e compreender a mensagem que está sendo transmitida por ele.

- “Ler para praticar a leitura em voz alta”: o objetivo dessa leitura é fazer com que o leitor aprenda as normas que regem a oralização da leitura, como a entonação de voz, a marcação dos sinais de pontuação e, de posse disso, leia com fluidez, clareza e rapidez. No entanto, nesse tipo de leitura, a compreensão textual não é um fator primordial, pois o ato de ler funciona como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralização da escrita.

- “Ler para verificar o que se compreendeu”: aqui a leitura é vista como uma avaliação do desempenho do leitor sobre o texto que leu, qual o seu nível de compreensão, quais as informações ele conseguiu extrair e assim por diante. Após a leitura, o leitor é conduzido a verificar o que aprendeu respondendo a questões de compreensão textual, ou a fazer resumos, sínteses, fichamentos, ou a produzir um texto a partir da temática abordada no gênero em estudo.

Retomamos alguns desses objetivos nas propostas de atividades antes da leitura do texto, como por exemplo, ler por prazer e para obter uma informação, para verificar o que se aprendeu.

Outros objetivos para o ensino de leitura também são apontados nos PCN (BRASIL, 1998). Sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, os procedimentos expostos no documento levam em consideração alguns fatores que norteiam o ato de ler além de apontar o papel da escola e do professor como promotores de leitura no contexto escolar.

Assim, os PCN enfatizam a importância de levar em consideração alguns critérios que corroboram com uma prática de leitura que objetiva formar leitores com criticidade discursiva.

Entende-se, desse modo, que tais procedimentos levam em conta a escolha do gênero a partir dos objetivos pretendidos, o conteúdo que será abordado, a intencionalidade do autor, a importância dos conhecimentos prévios do leitor na construção de significado ao texto, os fatores linguísticos e extralinguísticos, a

interação entre autor-texto-leitor e o papel social do sujeito enquanto um ser de linguagem que interage de modo crítico nas práticas sociais. Sobre as ações da escola nesse processo de formação de leitores, os PCN (BRASIL, 1998) fazem este destaque:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Tendo em vista os fatos acima mencionados, as expectativas do leitor só podem ser atendidas mediante aos objetivos da leitura, o que exige da escola e do professor estratégias de atividades leitoras que promovam o encontro do leitor com textos tanto do domínio oral quanto do escrito.

A esse respeito, os PCN (BRASIL, 1998) expõem objetivos que determinam o que se espera que o leitor aprenda no processo de escuta de textos orais e na leitura de textos escritos. Diante disso, no processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso (BRASIL, 1998, p. 49-50).

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - Selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - Desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

- Confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
- Delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
 - seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
 - troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
 - compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
 - seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, p. 49-50).

Desse modo, atingir esse tipo de maturidade e proficiência leitora, preconizado nos PCN (BRASIL, 1998), está na dependência de um trabalho focado e engajado nos mais variados gêneros discursivos o que implica diversificar as estratégias de leitura objetivando ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos.

Esse trabalho contínuo de leitura precisa tornar esses leitores competentes e capazes de interagir criticamente com um vasto repertório de textos adaptando-os e selecionando informações de acordo com seus objetivos. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 53), por exemplo, reforçam que “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”.

No entanto, atingir essa proficiência leitora nos alunos é um dos maiores desafios da escola. É um problema que está diretamente ligado com o fazer pedagógico dessa instituição, intrincado em suas ações e na maneira como professores, coordenadores pedagógicos e diretores a concebem. Ou seja, é uma questão que merece destaque pela sua importância na construção de uma educação transformadora de sujeitos capazes de ler com competência discursiva. Sobre o valor desse tipo de transformação, os PCN assinalam que:

Formar um leitor competente também supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41)

Em conformidade com o exposto, podemos dizer que o leitor competente - na busca de construir sentido à leitura - aciona toda a sua experiência leitora e desse modo constrói e reconstrói significados para alcançar os seus objetivos e validar o seu posicionamento crítico diante das diferentes leituras que circulam socialmente. Para se chegar a esse nível de compreensão leitora, o leitor precisa ser inserido em um contexto em que as práticas de leitura de diferentes textos são constantes e diversificadas.

Entendemos que não se pode desenvolver nos alunos essas habilidades sem que ele tome ciência do seu papel enquanto leitor e isso pressupõe um trabalho contínuo de leitura no contexto escolar. As atividades elaboradas pelo professor além de bem articuladas, precisam ser engajadas com as experiências de mundo dos discentes em vez de uma mera recepção passiva entre autor- texto- leitor. A esse respeito, os PCN asseguram que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p. 15).

No entanto, sabemos que fazer inferências, identificar os elementos implícitos no ato da leitura, estabelecer um elo entre o dito e o não dito em um texto e, desse modo, atribuir sentido e significado ao que lê, não é tarefa fácil. Visto que a interação entre os interlocutores só se torna possível quando o leitor já possui um conhecimento anterior acerca do que lhe foi exposto.

Essa relação ativa no processo da leitura é que faz com que o discente tome consciência do seu protagonismo enquanto sujeito- leitor- proficiente. Então, “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]” (BRASIL, 1998, p. 15).

Corroboramos essa ideia, pois a escola precisa, em seu processo de ensino e aprendizagem, mostrar aos discentes que no ato da leitura é possível seguir por diferentes caminhos para se chegar a um objetivo. Nesses caminhos, nem sempre lineares, refutamos ou confirmamos ideias, construímos hipóteses em relação ao título, ao tema, discorremos sobre o autor e a obra. Nessa relação com o texto é que a interação ocorre de modo eficiente.

Dessa forma, quando falamos em variação de gêneros discursivos no contexto escolar, não nos referimos apenas ao simples contato do aluno com esses textos. A produção de sentido só se efetiva, de fato, quando o leitor é conduzido a um diálogo interativo com essas diferentes leituras e, desse modo, consiga estabelecer um juízo de valor em relação às informações e conhecimentos veiculados em cada ato de leitura.

Para Silva (1987, p.45), “Ler é, em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Diante disso, construir sentido por meio da leitura depende do domínio de diferentes habilidades como, por exemplo, de compreender, interpretar, inferir, contextualizar e relacionar informações diversas. Assim, sem essas habilidades o leitor dificilmente conseguirá articular as ideias do texto ao ponto de atribuir sentido em suas leituras e isso de alguma forma o afastará cada vez mais desse universo, já que o ato de ler só se torna significativo ao leitor quando ele consegue associar o conhecimento adquirido com as práticas vivenciadas em seu dia a dia.

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 18).

Para a autora, a leitura é um instrumento que vai além da simples decodificação das palavras, é algo que deixa marcas que o leitor precisa seguir para atribuir sentido ao que lê e dessa maneira ser bem-sucedido nas práticas sociais. A leitura aqui é vista, portanto, como uma atividade metacognição em que o leitor além de interagir com o texto de modo crítico, avalia e reflete sobre os caminhos que ele

percorreu para construir o seu aprendizado e assim desempenhar o seu papel de construtor de sentido à leitura.

Enfatiza-se desse modo, que a relevância da leitura e o papel social que ela exerce na vida do ser humano, deve implicar na elaboração de estratégias de ensino, tendo em vista à mudança de paradigma. Tratamos sobre isso na próxima seção.

2.4 A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS COMO ATIVIDADE QUE A ESCOLA REALIZA

Nesta seção, discorreremos sobre a função social da leitura e suas implicações no fazer pedagógico da escola. Partimos da premissa de que é necessário que a escola compreenda a natureza da leitura para propor um trabalho produtivo com a linguagem, possibilitando ao leitor utilizá-la como instrumento de interação social.

Sabemos que o ato de ler como requisito para responder atividades mecânicas no contexto escolar, sem levar em consideração o aprofundamento e as reflexões que o leitor pode fazer em relação ao texto lido, ainda são muito presentes. Essa maneira de conceber a linguagem limita o sujeito a descobrir a função social da leitura na vida do ser humano e implica na elaboração das estratégias de atividades de compreensão leitora que a escola realiza.

Reiteramos aqui que muitas reflexões e questionamentos já foram levantados sobre a leitura ao passo de conseguirmos visualizar sua importância no processo ensino e aprendizagem, na eficácia das práticas do professor, na compreensão e interpretação de textos diversos e na formação do leitor competente. Podemos dizer que a leitura é um instrumento de interação social que satisfaz um propósito ou a uma finalidade comunicativa por meio de seus objetivos.

Importante reforçar, então, que compreender a natureza da leitura, suas implicações para um trabalho produtivo com a linguagem, bem como considerá-la um processo contínuo de elaboração de estratégias de ensino que possibilitem o leitor a interpretar, compreender e verificar previsões no texto são passos enriquecedores que podem nortear as práticas pedagógicas no contexto escolar. Isso porque um dos objetivos mais importantes da escola é formar leitores para que

eles consigam interagir com autonomia em contextos cujo esse conhecimento seja indispensável.

[...] O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor (CAGLIARI, 2009, p. 130).

No mundo atual, contemporâneo e pós-moderno, há um mito de que os jovens não leem, e que isso acontece devido à tecnologia. Computadores, videogames, TV e outros aparelhos tecnológicos, segundo o senso comum, são os grandes vilões que induzem os jovens a uma vida desconectada da realidade, e sem uma leitura profunda do que acontece no mundo.

A verdade, no entanto, é que nossos alunos nunca leram como agora. Basta observar as redes sociais para compreender isso. Não há apenas o uso da língua como contrato social estabelecido por uma comunidade, há a utilização de textos das mais variadas especificidades. Fotos, vídeos, quadrinhos, charges, e tantos outros são utilizados diariamente com uma determinada intenção comunicativa. Isto quer dizer que a tecnologia não é a raiz do problema.

O fato é que há ainda nas escolas um número significativo de alunos que não compreendem o que leem, não conseguem interagir com o texto frente às suas múltiplas informações, enfim, apresentam dificuldades em interpretar, analisar e questionar os conhecimentos expostos na leitura.

Sabemos que a capacidade de leitura de um indivíduo é necessária para garantir seu sucesso na vida educacional e cidadã, o domínio dessa competência é fundamental na apropriação do conhecimento em diferentes áreas do saber.

Podemos dizer que a leitura é um processo de interação social e sua prática precisa ser efetivada dentro de uma proposta discursiva, pois a formação de um leitor competente e autônomo requer esforço, dedicação, dinamismo e planejamento, tanto da escola quanto do professor como mediador e facilitador do processo ensino e aprendizagem. Em vista disso, Cagliari (2009) ressalta que:

(...) a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que têm para oferecer aos seus alunos (CAGLIARI, 2009, p. 32).

As ideias do autor vão de encontro às práticas de leituras que ainda dão ênfase somente a um ensino voltado para a decodificação e atividades em que ler se restringe somente a responder perguntas sobre o texto como: identificar personagens, o número de parágrafos, descrever o cenário, dizer quem é o autor e assim por diante.

Quando a escola se fecha em práticas de leitura com o foco somente na decodificação, deixa de desempenhar o seu papel de formar leitores críticos e autônomos, pois isso se esgota na cadeia dos conteúdos repassados de forma genérica, distanciando a leitura enquanto processo que promove a interação entre os interlocutores.

Desde as séries iniciais, nas aulas de língua materna, o que se observa ainda é um ensino inócuo e descontextualizado, nas formas arcaicas da língua. A gramática normativa/ prescritiva ainda é o foco das aulas de português brasileiro. Objeto direto, complemento nominal e sujeito ainda são discutidos à exaustão por alunos e professores, sem que se chegue a um resultado efetivo sobre isso.

A falta de leitura na escola é preenchida por ensino de regras gramaticais. Não é à toa que há muitos alunos que, ao sair do ensino fundamental, não sabem ler. Pouco, muito pouco se lê na escola.

Acreditamos que somente pelo contato intensivo com textos é que o aluno pode ampliar a sua competência comunicativa em leitura. Saber pontuar e ler com a entoação correta, compreender a intenção do autor, seus objetivos explícitos e implícitos, os recursos gramaticais/formais utilizados em cada gênero, os aspectos pragmáticos, etc. Todos esses elementos devem ser analisados em situações concretas de uso da língua, ou seja, em textos, afinal, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula pode desenvolver ou ampliar nos discentes seus níveis de letramento.

Fica claro, então, que é necessário pôr em prática situações que favoreçam o exercitar dessas atividades, para que tais competências sejam desenvolvidas e o discente faça uso contextualizado desses conhecimentos. O contato com diferentes

gêneros discursivos favorece a apropriação e interação do educando com múltiplas linguagens e práticas de letramentos diferenciadas.

Isso significa inseri-lo em um exercício contínuo de leitura capaz de levá-lo a uma plenitude intelectual e cidadã. Cagliari (2009) defende a ideia de que as práticas de leitura propostas na escola precisam capacitar os leitores a coordenar a sua própria leitura quando ressalta que:

Os profissionais da leitura, como locutores e atores de teatro e televisão, antes de ler ou representar ensaiam como vão dizer o texto, estudam-no, tentam várias interpretações para obter o melhor resultado. Por que não deixar, na escola, o aluno preparar suas leituras? Por que não ensinar a ele como preparar uma boa leitura? A escola às vezes tem hábitos estranhos de surpreender os alunos, como se eles fossem máquinas sempre prontas a realizar a própria tarefa (CAGLIARI, 2009, p. 141).

Entendemos também, que a promoção da leitura na escola deve estimular a criticidade e promover diálogo entre leitor e texto, configurando-se, desse modo, um ensino produtivo, prazeroso e inovador pautado em um paradigma interacionista e propicie ao leitor conforme estabelece Kleiman (1998), diversos conhecimentos, entre eles: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

Por tudo que foi dito, reiteramos então que a leitura é realmente necessária à vida das pessoas. Porém, não se trata aqui de experimentar um ensino estrutural, pautado em prescrição e análises de conteúdos gramaticais se sobrepondo a intencionalidade comunicativa dos textos e a função social veiculadas por eles, nem tampouco de colocar somente em foco discursivo o texto e o leitor. Trata-se de ir além dessa relação buscando mecanismos que possibilitem o diálogo e a interação entre grupos sociais.

Nessa perspectiva, dominar a leitura é ser capaz de interagir com diferentes saberes que se constituem nas práticas sociais. Freire (1997, p. 11) enfatiza que: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Partindo desses pressupostos, ler é uma ação discursiva que se concretiza na e pela interação entre o sujeito (leitor), o texto, o contexto de produção, a intencionalidade comunicativa, a função social. Ou seja, quem lê não está sozinho, está em um ato discursivo e social cuja prática garante a formação de um sujeito crítico e autônomo.

As práticas desmotivadoras[...] provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 1998, p. 16).

De fato, a escola, os professores e os coordenadores pedagógicos precisam perceber a dimensão da leitura, assim como sua importância, pois não há como dissociá-la das práticas sociais quando se pretende formar leitores proficientes. Nem reduzi-la a práticas descontextualizadas como, por exemplo, trabalhá-la somente como pretexto para ensinar a gramática normativa.

É preciso entender que a leitura só se configura como um instrumento de interação social se ela for trabalhada, analisada e entendida como uma prática discursiva entre os falantes de uma determinada comunidade. No tratamento dessa questão, Cagliari (2009), nos diz que:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, [...] será fonte perene de educação, com ou sem escola (CAGLIARI, 2009, p. 151).

Assim, é de fundamental importância oferecer propostas e práticas de leitura que contaiem e despertem nos educandos o gosto pelo ato de ler. As habilidades e competências de um leitor crítico e autônomo vêm sendo historicamente negadas e negligenciadas pela escola e, como consequência disso, temos alunos acrícos, arreflexivos e pouco dinâmicos. É o reflexo de um processo educacional que restringe e limita o conhecimento e, com isso, desfavorece o domínio das práticas sociais e discursivas que veiculam no universo extraordinário da leitura.

É comum, dentro do contexto escolar, ouvir relatos e reclamações de educadores sobre problemas dos seus alunos relacionados à leitura. Sabe-se que essa preocupação não é recente, e a cada dia se torna um desafio para a escola e professores.

Tais dificuldades se devem ao modo como a leitura vem sendo trabalhada e até mesmo da falta de prática e de intimidade daqueles que deveriam desenvolver nos discentes diferentes níveis de letramento. Essa avaliação e as recomendações

pertinentes estão nos PCN (BRASIL), conforme se vê nesta passagem do documento:

A leitura tem sido objeto de ensino nas escolas e para que se torne em objeto de aprendizagem é preciso que a mesma faça sentido para o aluno, acrescenta ainda que: como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinação entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracteriza a leitura, ou seja, os diferentes 'para quês' (BRASIL, 2001, p. 54).

Podemos dizer que a escola não vem conseguindo desempenhar seu papel no que concerne ao ensino de leitura, tampouco à formação de leitores com competência discursiva. Isso se deve a diferentes fatores, um deles é a pouca prática docente relacionada ao ensino de leitura. Isso talvez aconteça pelo pouco conhecimento teórico que eles possuem sobre o assunto.

Um dos fatores que influenciam para o agravamento do problema é a falta de formação continuada dos professores: como a instituição escolar poderá formar bons leitores se os seus formadores apresentam dificuldades em elaborar atividades de compreensão leitora? O que se tem como resposta é a repetição de metodologias que limitam o ensino de Língua Portuguesa a análises gramaticais e práticas de leitura fora de um contexto discursivo. Ressaltam, desse modo, os PCN (BRASIL, 1997, p. 90). "Não se devem sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo".

Alicerçado no exposto, entendemos que o ensino dos assuntos gramaticais não pode se dissociar do texto, ou melhor, de um contexto de produção. O uso das palavras varia quando inseridas em evento comunicativo, portanto é nos gêneros discursivos que a língua se concretiza e as diferentes leituras e conhecimentos são veiculados. Efetivamente, é necessário haver uma interligação entre essas atividades para que o ensino de Língua Portuguesa, especificamente da leitura, seja produtivo.

Notamos que o que dificulta o trabalho com a leitura na escola é a insistência e a resistência em continuar com um ensino mecânico, gramatical em que a leitura, a reflexão e outros fatores ligados à formação de um leitor proficiente são deixados para segundo plano. É nosso pressuposto, aqui, que trabalhar com os

gêneros discursivos como suporte pedagógico requer planejamento, esforço, dedicação, conhecimento e, acima de tudo, estratégias diferenciadas.

Para isso, antes de mais nada, é necessário que o professor seja leitor para perceber o dinamismo, a pluralidade de ideias e significados, as linguagens envolvidas, o diálogo com outros textos e a função social desses recursos pedagógicos para se trabalhar com a leitura com a finalidade de formar sujeitos críticos e competentes. Acerca dessa reflexão sobre a prática docente com a leitura, os PCN (BRASIL) assinalam que:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção e de fontes de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para a escrita (...) (BRASIL, 1997, p. 53).

Isso implica dizer que a leitura deve estar presente em todas as ações pedagógicas da escola, sua ausência pressupõe medo e insegurança de ler e escrever, o que compromete a formação linguística, discursiva e cidadã de um educando.

Diante disso, ampliar o nível de letramento dos alunos por meio dos gêneros discursivos é inseri-lo em uma proposta concreta de possibilidades múltiplas que garantam a inserção do aluno leitor no universo da leitura, de modo que ele possa se transformar em um leitor crítico e discursivo. Kleiman (1998), sobre esse papel da leitura, enfatiza que:

Ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 1998, p. 10).

Desse modo, o professor não pode ser um mero espectador da construção de conhecimentos dos seus educandos, cabe a ele o papel de mediador e organizador das situações de aprendizagem. Diversificar os tipos de leituras, promover intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos em suas próprias construções, levando em consideração a leitura de mundo dos discentes e suas diversidades culturais são passos importantes para a formação de um leitor competente e crítico.

Kleiman destaca ainda que “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe o conhecimento adquirido ao longo da vida (KLEIMAN, 1998, p. 13).

Sabemos que a habilidade de ler o mundo é marcada pela subjetividade de cada sujeito. Sabemos também que se esse conhecimento for valorizado no contexto escolar pode aproximar o leitor do texto o que facilitará o processo de compreensão, pois somando os conhecimentos prévios dos discentes aos saberes veiculados no texto, o aluno leitor terá maiores possibilidades de criar hipóteses, refletir, analisar, contextualizar, intertextualizar, e assim construir uma representação global do texto ao ponto de percebê-lo como uma unidade de sentido que possui uma função social.

Redimensionar a maneira de como a leitura vem sendo trabalhada nas escolas é colocar o discente em contato com gêneros discursivos diferenciados. Considerando-se que esses textos circulam na sociedade e, portanto, fazem parte da vida e da formação desses educandos, o contato permanente com eles surtirá efeito positivo na promoção de um leitor competente que usa a linguagem com sucesso frente às exigências da sociedade atual. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), para que esse domínio da linguagem ocorra de modo significativo, a escola precisa focar o seu trabalho em:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Sob a ótica desse paradigma, a leitura passa a ser vista como um instrumento de interação social com base no diálogo, na discussão, na participação e no dinamismo de ideias. O papel social do leitor nesse processo não é apenas o de receber as informações, mas interagir com e sobre elas. Nessa produção de sentido a partir da leitura, professor e aluno compartilham conhecimentos, consolidando o processo educativo como uma prática de socialização de saberes. Soares (2008) salienta o compromisso da escola em prover a leitura considerando as finalidades a que esta serve:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p. 33).

A autora nos conduz a pensar que a preocupação da escola não deve ser apenas em formar leitores, mas sim formar leitores críticos e participativos. Para isso, o primeiro passo a ser dado é perceber a leitura como um processo de interação, e o texto como um lugar que possibilita essa interação e, daí partindo, fazer com que os leitores consigam lidar com diferentes leituras, atribuir-lhes significados, e consigam contextualizá-las em diferentes espaços sociais. Isso significa capacitar leitores para produzir sentido por meio da linguagem.

Entretanto, para que o leitor se sinta motivado para interagir com essas diferentes leituras, as atividades de compreensão leitora precisam ser significativas. O discente precisa perceber que é capaz de compreender o texto. Para isso, os objetivos da leitura devem ser esclarecidos e ligados aos interesses do leitor, assim como a variação de textos, mesmo ligados a uma mesma temática, devem servir como instrumentos de interesse e motivação no ato da leitura para que a interação ocorra de modo eficaz. Koch e Elias (2008), na reflexão que fazem sobre o processo de leitura, afirmam:

O lugar mesmo de interação- como já dissemos – é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que durante todo processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’ (KOCH; ELIAS, 2008, p. 12).

Diante disso, podemos dizer que, quando a atitude responsiva ativa do leitor for dotada de intencionalidade, ela resulta em uma ação concreta por meio do diálogo com o texto já que, no ato da leitura, o sujeito atribui o seu juízo de valor, suas características, seus costumes, sua cultura e identidade. Assim sendo, o sujeito não se assujeita ao texto (discurso) lido, mas sim, cria e recria possibilidades de mudanças significativas ao repaginar seu conteúdo, fazendo adaptações nas ideias, no cenário, nas personagens, porém mantendo a temática.

Podemos dizer que isso pressupõe um nível de leitura bastante elevado, já que tudo isso é promovido pela interação entre os interlocutores e destes com o discurso, resultando na construção de sentido frente à leitura.

É claro, então, que a leitura só promove a interação social quando há afinidade entre autor-texto-leitor, pois não há como se apropriar com sucesso das ideias que veiculam no texto sem haver uma interconexão entre esses elementos. É a partir dessas inter-relações que o leitor se apropria das práticas sociais em que o texto se sustenta.

A escola deixa de promover a leitura como um processo de interação social quando dá ênfase apenas ao texto ou ao autor excluindo o papel do leitor enquanto sujeito das práticas sociais que se ancoram no discurso. Sobre o reconhecimento do leitor como sujeito ativo da leitura como um instrumento de interação, Bakhtin (2003) defendeu essa ideia ao construir a noção de dialogismo:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Alicerçados no autor, podemos afirmar que a leitura é uma prática social de uso da linguagem; ela é a maneira mais eficaz de se obter informações e adquirir subsídios para transformar essas informações em conhecimentos sistematizados. Assim, pela leitura, interagimos com o mundo, dialogamos com pessoas e culturas diferentes, construímos sentidos.

Ancorada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), a leitura passa a ser vista como um instrumento facilitador na aquisição e construção de conhecimento. É uma ponte que dialoga com vários saberes ao mesmo tempo, levando o leitor a confrontar ideias e criar ideias novas a partir das reações interlocutivas que se estabelecem na interação efetuada pela linguagem.

Para Rojo (2002, p. 2), a leitura, é portanto, vista “como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”

A autora confirma a ideia já exposta anteriormente de que a leitura é um processo de interação entre os sujeitos do discurso e o texto. Nessa interação, o

leitor desempenha um papel ativo mediado pelo contexto, pelo seu conhecimento de mundo e pelos objetivos pretendidos.

No entanto, mesmo que o ensino de leitura nos dias atuais seja subsidiado por essa concepção teórica, muitas escolas caminham na contramão desse processo. Temos ainda, no âmbito escolar, atividades de leitura presas somente à oralização. Ler o texto em voz alta para em seguida responder a um questionário cujas respostas se encontram na superficialidade do texto.

Essas atividades têm como objetivo avaliar o “desempenho” do leitor. O que nos preocupa é que essa concepção de leitura se firmou no fazer pedagógico da escola e se mostra como uma única maneira de ler no contexto escolar. Também Rojo (2002), em suas considerações sobre a atitude do aluno frente à leitura, pontua a seguinte avaliação:

Se perguntarmos aos nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinhos ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas (ROJO, 2002, p. 4).

Diante do exposto, podemos dizer que a problemática do ensino da leitura está na própria concepção que se tem dela, do sistema de avaliação, do olhar do professor, da proposta pedagógica da escola e, sobretudo, das metodologias que ainda são adotadas para ensiná-la.

É necessário ratificar que ainda se perpetuam nas escolas paradigmas tradicionais e modelos ultrapassados de trabalho com a leitura, e isso a limita, restringindo-a somente ao espaço da escola, desvinculando-a da prática do dia a dia, e esse modelo de ensinar é incapaz de formar bons leitores. Soares (2000) confirma, neste trecho, a concepção de leitura que deve orientar o trabalho com a leitura na escola:

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros (SOARES, 2000, p. 18).

A autora levanta a reflexão da necessidade de fomentar um trabalho com a leitura na escola engajado nas práticas sociais, que resulte na interação de informações entre o leitor e o autor e as ideias presentes no texto. Enfatiza também que a instituição escolar precisa entender que a leitura não pode ser mais considerada como apenas uma mera decifração de códigos e sinais, de palavras e frases soltas, de significados que não condizem com o contexto no qual a linguagem está sendo veiculada.

É necessário entender também que o papel social do leitor é o de construir sentido ao texto a partir dos seus conhecimentos prévios e não o de ser apenas um receptor de mensagens descontextualizadas que o transformam em sujeito passivo diante da realidade social. Portanto, não basta apenas usar o texto para tratar de nomenclatura ou elementos gramaticais descontextualizados, pois este é apenas um aspecto (e menor) dentre tantas variáveis no aspecto do ensino de línguas.

O aspecto formal é importante, mas não deve ser o foco do ensino. A leitura crítica e interativa deve se sobrepor a tudo isso. Ao pensar nesse leitor ativo que atribui sentido ao que ler, dinamiza e constrói significados a partir de seus conhecimentos de mundo, construímos a seção a seguir que trata do ensino de estratégias de compreensão leitora como baliza para a formação do leitor competente.

2.5 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

Para o desenvolvimento desta seção, é importante considerar as contribuições de Solé (1998) ao tratar do processo de formação do leitor proficiente. Ao abordar esse tema, a autora aponta a importância de levar o leitor a entender a intenção com que se lê, conforme se vê nesta passagem Solé (1998):

O fato de saber por que fazemos alguma coisa- por exemplo, por que está lendo este livro? - saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas (SOLÉ, p. 42).

A autora enfatiza que a busca pela construção de sentido ao texto pelo leitor se dá a partir do momento em que ele percebe o seu protagonismo em um processo que envolve diferentes estratégias de elaboração de informações em que a sua participação é fundamental desde as etapas mais simples até as mais complexas. Sob esse viés, os objetivos a serem alcançados devem estar claros e coerentes com as estratégias que serão desenvolvidas no momento da leitura.

Esse processo precisa familiarizar o leitor com o texto, acionar seus conhecimentos prévios, a sua criticidade, a capacidade de sintetizar, inferir, interpretar e questionar as informações apreendidas. Ou seja, não se trata de uma simples atividade que limita o leitor a apenas um passeio na superficialidade do texto, mas uma prática que o faz criar e recriar informações, ressignificando-as de acordo com seus objetivos. Sobre esses objetivos do leitor e a sua atitude responsiva diante das práticas de leitura, Solé (1998) assinala que:

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

Em vista disso, o ensino das estratégias de leitura, como instrumento na formação do leitor competente, aponta para vários caminhos que envolvem diferentes habilidades de compreender e interpretar textos. Desse modo, pode-se dizer que tais estratégias são procedimentos que o leitor aciona e aplica na interação com o texto, mediante as atividades de leitura propostas.

Porém, não há uma regularidade nesse processo imposto por regras fixas; muito pelo contrário, elas são flexíveis e maleáveis e podem ser interpretadas, analisadas e abstraídas de acordo com o conhecimento de cada leitor que, envolvido nas estratégias, consegue repensar e reelaborar os conhecimentos adquiridos.

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas [...] Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora entre os alunos, deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p. 70)

Diante do exposto, entende-se que o planejamento das estratégias de ensino da leitura deve primar pelo desenvolvimento integral do discente, visando ao seu crescimento intelectual e social. Nessa acepção, os objetivos devem ser elaborados com vistas a criar leitores autônomos e ativos com diferentes habilidades de construir significados do texto e de estabelecer critérios ao lidar com temáticas e assuntos diferenciados, posicionando-se de modo crítico diante do fluxo de informações expostas nos mais variados gêneros discursivos. Kleiman (1998), referindo-se ao processo de leitura, faz a seguinte ponderação:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 1998, p. 49).

A autora afirma que as estratégias de leitura precisam apontar para uma atitude responsiva do leitor em relação ao texto, sobre quais os possíveis caminhos que ele pode percorrer durante o ato de ler, quais seus objetivos. Diante disso, entende-se que, para haver um posicionamento crítico e ativo do leitor frente à leitura, é necessário regularizar as atividades partindo das estratégias básicas de seleção, antecipação, inferência e verificação expostas nos PCN (BRASIL, 1998).

Naturalmente, para que se tenha mais clareza sobre como ocorre o processo de seleção, antecipação, inferência e verificação no ato da leitura, há a necessidade de conceituar cada uma dessas estratégias, e atentar para sua importância, que está em evidência nos PCN (BRASIL, 1998), para o qual:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 60-70).

Na estratégia de seleção, o leitor seleciona apenas o que lhe convém, aquilo que lhe é pertinente no momento da leitura. Ou seja, ela permite ao leitor dispensar informações irrelevantes para a sua compreensão. É, segundo Solé (1998, p. 30), “uma síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam sua leitura”.

Por meio desse procedimento de selecionar informações, o leitor consegue presumir os passos do autor, no sentido de se antecipar aos fatos e estabelecer conexão com aquilo que já foi selecionado com o que pode acontecer na leitura. Para Menegassi (2005, p. 79), a referida estratégia possibilita “ao leitor ater-se daquilo que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando-se itens considerados irrelevantes”.

O ato de presumir informações, antecipando significados, configura-se como estratégia de antecipação. Por essa estratégia, segundo (MENEGASSI, 2005, p. 80), “o leitor durante a leitura do texto cria hipóteses e previsões sobre os significados a partir das informações explícitas e implícitas constante no texto”.

A escolha do texto a ser lido permite ao leitor criar hipóteses, expectativas, questionamentos acerca das possíveis informações que ele pode encontrar na leitura do texto que será lido. Consideramos que, por meio de suposições, com base em fatores explícitos, como o gênero, o autor, a linguagem, o título do texto, o suporte em que ele circula, o público alvo que ele se destina, torna-se possível ao leitor presumir futuros acontecimentos. Assim, de posse desses elementos, mentalmente ele “desenha” os caminhos que precisa percorrer para chegar à compreensão textual.

A estratégia de inferência permite ao leitor descobrir as pistas, os implícitos, as informações que estão nas entrelinhas do texto. Menegassi (2005, p. 81) esclarece que tal estratégia é “uma ponte de sentido que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes do texto, nem do leitor”.

Nessa busca de construir significado à leitura, o leitor aciona todo o seu arcabouço de conhecimento para traçar hipóteses e inferir sobre diferentes aspectos do texto, tais como: o conteúdo, as intenções do autor, o significado de uma palavra ou frases de acordo com o contexto em que elas se encontram no enunciado, etc.

Podemos dizer que as estratégias de inferência funcionam como uma espécie de reforço, de complemento aos conhecimentos/informações (conceituais e

linguísticos) que o leitor já dispõe. Desse modo, esse processo não se dá de forma aleatória, porém, na cadeia de verificação das informações textuais, elas podem ser comprovadas ou não.

Sobre a estratégia de verificação, o autor salienta que “a cada confirmação das predições levantadas e das inferências realizadas, mais seguro o leitor se sente, possibilitando-o uma melhor construção de sentido para o texto trabalhado” (MENEGASSI, 2005, p. 82).

Diante do exposto, entende-se que ela funciona como um instrumento de checagem, utilizado pelo leitor, para comprovar e ou confirmar se a seleção dos conteúdos, as pressuposições e antecipação de informações, bem como as inferências realizadas acerca dos implícitos e as pistas deixadas pelo autor, são pertinentes ou não à compreensão da leitura.

É importante ressaltar que um leitor proficiente e autônomo utiliza todas as estratégias de leitura quase de forma simultânea, porém de maneira inconsciente. A respeito da importância dessas estratégias, Solé (1998) considera:

[...] as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto (SOLÉ, 1998, p. 72).

A autora esclarece que as estratégias de compreensão do texto ocorrem de maneiras diferenciadas e não são exclusivas de um determinado assunto, temática, gênero ou tipologia textual. O nível de significação do texto e a compreensão à leitura dependem do interesse do leitor pela temática envolvida, pelo grau de conhecimento sobre o assunto, das habilidades e competências leitoras que o estudante dispõe.

Pode-se dizer que mesmo que as estratégias de leitura ocorram na interação entre os sujeitos, cada indivíduo é motivado e constrói o seu conhecimento prévio de acordo com as expectativas e objetivos pretendidos em um processo metacognitivo. Solé (1998), ao tratar desse assunto, destaca que:

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que nós, os leitores experientes, não só compreendemos, mas também sabemos quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Esta é uma

atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz (SOLE, 1998, p. 116).

O interesse em entender a formação desse leitor ativo, que reflete e avalia sua própria compreensão daquilo que lê, motivou-nos, neste trabalho, a examinar e procurar pôr em prática cada uma das três etapas de compreensão leitora defendidas por Solé (1998). A autora identifica que essas etapas ocorrem em três momentos: o antes, o durante e o após a leitura.

As atividades antes da leitura permitem situar o leitor e acionar os seus conhecimentos prévios, criar hipóteses, fazer inferências e, com isso, posicionar-se como um leitor participativo e autônomo. Para que isso ocorra de modo significativo, alguns procedimentos precisam ser tomados pelo professor no sentido de criar atividades específicas em relação ao gênero discursivo que será abordado no processo ensino e aprendizagem. Tais atividades se baseiam em informações paratextuais como o adiantamento da ideia central, a temática, o título, o assunto e discorrer sobre o autor.

Diante disso, com intuito de possibilitar melhor compreensão dos alunos acerca da leitura do texto a ser lido, a autora aponta algumas estratégias que podem ser realizadas antes da leitura para ajudar nessa compreensão. Para isso, ela leva em consideração seis pontos importantes: “ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLE, 1998, p. 88).

No primeiro ponto, a autora faz uma reflexão sobre a importância do conhecimento do professor em relação a leitura. Entender o que pressupõe ler e quais os caminhos que levam o leitor a fazer um diálogo interativo com o texto, é um conhecimento que possibilita ao docente criar “determinadas experiências educativas com relação a ela” (SOLE, 1998, p. 90).

Isso implica dizer que o trabalho com a leitura no contexto escolar não pode ser realizado de maneira aleatória, mas sistematizado e elaborado para atender diferentes objetivos, sendo o professor o principal artífice da elaboração e aplicação de estratégias de compreensão leitora adequadas para o momento inicial da leitura. Sobre isso, a pesquisadora elencou alguns aspectos que devem ser levados em consideração para um ensino eficaz dessas estratégias.

O primeiro aspecto enfatizado pela autora diz respeito ao prazer que leitura deve proporcionar aos seus interlocutores. O ato de ler aqui é entendido como algo que suscita no leitor mais satisfação e menos cobrança, mais fruição e menos estudo de atividades técnicas, mais práticas de estímulo e incentivo à leitura e menos estudo centrado na metalinguagem.

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler (SOLÉ, 1998, p. 90).

É importante ressaltar sobre o exposto que a autora enfatiza sobre a necessidade de se distinguir no contexto escolar “situações em que se ‘trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê” (SOLÉ, 1998, p. 90) e não descarta essas possibilidades, pois considera que ambas devem estar presentes nas práticas pedagógicas do professor atendendo diferentes propósitos, além disso, destaca ainda que “[...] a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite” (SOLÉ, 1998, p.90).

Posto isso, o trabalho com a leitura só ocorre de modo eficaz quando o sujeito consegue se apropriar dela em suas diferentes finalidades e sentidos. Logo, o modo como as crianças irão se envolver com as diferentes estratégias e responder ao que lhes é solicitado, dependerá exclusivamente da ação do professor, do papel que lhe cabe enquanto promotor de leitura.

Para isso, ele precisa ser um leitor ativo, dinâmico, criativo, envolvido e suscitar no discente interesse e motivação em cada desafio lançado, do contrário, se o docente não tiver esse perfil de leitor, dificilmente ele conseguirá fazer com que seus alunos participem dos procedimentos elaborados para a efetivação das estratégias de compreensão leitora. Solé (1998, p. 9) também nos conduz a essa reflexão ao considerar que “É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo ao demais”.

Outro fator pontuado pela autora e considerado como um parâmetro para subsidiar as estratégias antes da leitura, diz respeito ao modo como ela não deve ser concebida nas práticas docentes. Solé (1998, p. 90) assinala que “A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou sofrem sanções”.

Considera-se que estratégias como essas podem trazer elevação de ego de uns em detrimento de outros, e isso pode inibir o desenvolvimento das competências leitoras, principalmente daqueles discentes que têm dificuldades em ler.

Diante das diferentes possibilidades de trabalho com a leitura, é necessário que o professor, frente a inúmeros textos, escolha o mais adequado para cada situação de leitura – oral, coletiva, compartilhada, individual – em função dos objetivos pretendidos para cada situação de aprendizagem. Logo, não se pode ignorar nessas escolhas o papel social do leitor: as atividades devem ser elaboradas para ampliar sua necessidade comunicativa e de algum modo fazer sentido para ele. Solé (1998, p. 90) adverte que “A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar”.

Por fim, segundo a autora, o professor deve levar em consideração dois pontos importantes antes do trabalho com a leitura: a “complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, a capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo – essa complexidade” (SOLÉ, 1998, p. 91).

Posto isso, impõe-se a conclusão de que a concepção e o conhecimento do professor em relação à leitura lhe permitem ser um observador atento a essas questões destacadas por Solé, bem como elaborar estratégias de compreensão leitora que correspondam ao que os discentes precisam superar e, desse modo, possam contribuir para que o ensino e aprendizagem da leitura se torne mais produtivo e eficaz.

O segundo ponto a ser considerado antes do trabalho com a leitura diz respeito à motivação. Isso implica dizer que por mais que o professor utilize de diferentes estratégias, recursos e gêneros discursivos diferenciados, não conseguirá atingir os seus objetivos se os discentes não estiverem motivados, se sentindo capazes de resolvê-las ou se não considerarem tais estratégias ou materiais interessantes. Para isso, Solé (1998) aponta duas condições que, segundo ela, ocorrem de maneira conjunta e podem contribuir para o interesse e motivação do leitor em relação à leitura de um determinado material.

Ambas consistem em lançar desafios ao leitor, provocá-lo, persuadi-lo, levantar seus conhecimentos prévios sobre textos não conhecidos, mas de temáticas que circulam em seu meio social. Para isso, segundo a autora, deve-se “[...] conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao

texto em questão e de oferecer ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 91).

É importante que se entenda que as práticas de leitura motivadoras devem provocar no leitor liberdade, prazer, mas também oferecer-lhe informações e engajá-lo em estratégias que possam contribuir com sua formação leitora. Isso implica dizer que motivar não é “um passatempo”, nem muito menos um “faz de conta”, um entretenimento sem objetivos claros e definidos, mas sim criar condições para que o sujeito construa significados relevantes para cada leitura e estabeleça relações afetivas com a linguagem para que possa usufruir dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Então,

[...] motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam - ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrências entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentive o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação (SOLÉ, 1998, p. 92).

As considerações de Solé, atendem à ideia que todo leitor tem seu ritmo pessoal, e a maneira de abordar e abstrair as informações expostas em cada leitura se dá de modo individual, por isso a importância de planejar cada detalhe das estratégias antes da leitura do texto. Logicamente, sempre que se lê, é determinada com diferentes finalidades e propósitos, e a maneira como o leitor se posiciona frente à leitura é determinada pelos seus objetivos.

Diante dessa pluralidade de objetivos estabelecidos pela leitora em cada ato de leitura, reiteramos aqui os objetivos propostos por Solé (1998) que apontam para a necessidade de considerá-los nas situações de ensino e aprendizagem e como estratégia antes da leitura do texto, temos então:

- Ler para obter uma informação precisa;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;
- Ler para praticar a leitura em voz alta;
- Ler para verificar o que se compreendeu (SOLÉ, 1998, p. 93-101).

Outro ponto apresentado pela autora é o que diz respeito à ativação dos conhecimentos prévios dos leitores. Para compreender o que se lê, o sujeito precisa ter conhecimento de determinados aspectos do texto.

Porém, não basta somente o leitor ter algum domínio do assunto, por exemplo, tratado no texto; é necessário criar condições para que ele ative esses conhecimentos e os utilize em função de compreender com mais eficácia a leitura, em sua dimensão global, de um determinado gênero discursivo. Para ajudar os leitores a ativarem os seus conhecimentos prévios, Solé (1998) destaca algumas estratégias de compreensão leitora que o professor pode utilizar antes da leitura do texto. São elas:

- Dar alguma explicação geral sobre o que será lido;
- Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seus conhecimentos prévios;
- Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema (SOLÉ, 1998, p. 106).

A primeira estratégia considera a necessidade de adiantar algumas informações aos discentes acerca do texto a ser lido como, por exemplo, o gênero discursivo – se é um conto, uma fábula, uma receita culinária, uma notícia de jornal – permite ao leitor se antecipar sobre os possíveis assuntos que serão tratados, se eles serão reais ou fictícios.

Isso também possibilita ao sujeito perceber que o discurso exposto em cada tipo de texto possui uma superestrutura diferente, as categorias formais que constituem os esquemas e organizam o conteúdo do texto, não se dão de forma semelhante, e isso se torna uma informação bastante útil para que o leitor construa determinados esquemas mentais antes da leitura e planeje como irá se posicionar diante dela.

A estratégia seguinte tem o objetivo de fazer com que o leitor antecipe informações sobre o texto e acione seus conhecimentos prévios em relação ao que irá ler, levando-o a perceber alguns aspectos que ajudam a compor a temática ou o assunto tratado no texto, como a ilustração, o título, o subtítulo, o cabeçalho e outros.

Informações como essas esclarecem para o leitor que nada no texto é aleatório, sem função, e que cada detalhe pertence a um projeto ou a uma cadeia de

significados que conduz o sujeito, dependendo do seu objetivo, a atribuir um sentido global ao texto.

A última estratégia apontada pela autora apresenta-se de maneira inversa à primeira uma vez que o próprio leitor será conduzido a explicar o que sabe sobre a temática antes da leitura do texto, sem que o professor adiante qualquer informação.

Para a pesquisadora, “É comum que os alunos[...] expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o tema[...] e isto é fundamental para assumirem um papel ativo na aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 106-107).

Porém, a intervenção do professor se torna necessária à medida que ele percebe desvio de foco temático; nesse caso cabe a ele reconduzir a discussão e centrá-la no tema em debate.

Outro ponto enfatizado por Solé (1998) diz respeito ao estabelecimento de previsões sobre o texto que o leitor pode fazer antes da leitura. A superestrutura, a ilustração, o título, o cabeçalho, etc., já mencionados anteriormente, são indicadores que podem ajudar os alunos na tarefa de presumir informações sobre a leitura que será realizada.

O trabalho com esse tipo de estratégia pode e deve ser utilizado com diferentes textos, e a maneira de suscitar isso no leitor também não se esgota apenas nos indicadores já mencionados.

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-la ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que conhece sobre o autor, etc. – assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução (SOLÉ, 1998, p. 109).

É importante ressaltar que as hipóteses e as previsões levantadas pelos discentes acerca do texto antes da leitura devem ser colocadas em discussão nos outros momentos como uma espécie de checagem e confirmação dessas ideias. Isso é relevante para que o leitor se veja como protagonista da leitura e entenda que suas contribuições são fundamentais para promover a interação com seus pares e compreender também que nem tudo aquilo que é presumido está de acordo com as informações presentes no texto.

Sobre o sexto ponto, a autora faz uma reflexão acerca da importância de promover as perguntas dos alunos em relação ao texto que será lido. Estratégias

como essas dão autonomia aos discentes e os fazem perceber questões que necessitam de maior atenção na leitura de um determinado gênero discursivo – suas características, a temática, os possíveis assuntos que podem ser tratados, ou até mesmo levá-lo a refletir sobre a necessidade de aprofundar seus conhecimentos frente a informações que ele não domina no texto que será lido.

A formulação de perguntas envolve os aspectos já mencionados anteriormente como os objetivos, os conhecimentos prévios, o levantamento de hipótese e previsões e outros aspectos importantes para a efetivação da compreensão leitora do sujeito.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando seus conhecimentos prévios sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler (SOLÉ, 1998, p. 110).

Em todos os pontos tratados pela autora sobre as estratégias de compreensão antes da leitura do texto, pode-se observar que o professor exerce um papel de destaque como mediador do processo ensino e aprendizagem. No aspecto acima mencionado, ao analisar as perguntas feitas pelos discentes, o docente pode intervir com questões que remetem o leitor a outros planos de leitura ou ajustá-las a situação que o discente se encontra e, sobretudo, apontar caminhos para elaboração de perguntas que alcancem o que há de mais pertinente no texto.

É importante destacar também que o processo inicial de ensino da leitura proposta pela autora nasce de uma maneira dialógica, discursiva e interativa em que todos têm voz e contribuem para o sucesso na efetivação da proposta.

Mesmo havendo aqueles alunos que possuem habilidades leitoras mais avançadas e por isso conseguem levantar previsões mais significativas sobre texto lido, a discussão não pode perder o seu caráter motivador e grupal, e o professor, neste caso, deve transformar esses leitores em referência para o avanço do debate, sem desprestigiar os demais. Essas ações não devem ser criadas objetivando impor um limite aos leitores, mas oportunizem aprender e ensinar ao mesmo tempo.

Vimos, então, que todas as estratégias e procedimentos que devem ser tomados antes da leitura pelo professor se ancoram em um objetivo maior: o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras nos discentes, ao ponto de torná-los leitores proficientes.

E à medida que os alunos consigam mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre a temática, o público-alvo, a intencionalidade, o contexto e esfera social do gênero discursivo, o suporte em que ele circula, sua organização estrutural, a função social do autor, etc., eles vão se tornando mais autônomos para adentrar com mais criticidade e dinamismo nos outros momentos da leitura.

Como orientação acerca dos procedimentos que devem ser tomados pelo professor antes da leitura do texto, trouxemos um quadro síntese, pautado nos pressupostos teóricos de Solé (1998), originalmente publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo SME-SP⁴, (2006) e reelaborado por Gagliardi (2015), trazendo os principais procedimentos das estratégias de compreensão leitora, bem como as habilidades que devem ser exploradas antes da leitura integral do texto. Como esclarecimento, para cada momento da leitura apresentaremos um quadro síntese semelhante ao abaixo elaborado pelo SME-SP, (2006).

Quadro 1: Habilidades a serem exploradas antes da leitura integral do texto

HABILIDADES DE LEITURA	
Explorar, antes da leitura	
•	O conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e gênero discursivo a que o texto pertence.
•	As expectativas que eles têm em função do suporte em que o texto foi publicado.
•	Outras expectativas, em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.
•	Mais expectativas, estas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).
•	Expectativas sobre o autor e instituição responsável pela publicação.
•	Possíveis antecipações sobre o tema ou ideia principal, a partir de elementos como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
•	Antecipação do tema ou ideia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
•	Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.
•	Hipóteses quanto aos objetivos do autor – para que leitores ele escreveu, com que finalidade escreveu, isto é, para ensinar, para divertir ou para informar etc.
•	Delineamento dos objetivos de leitura dos alunos.

Fonte: SME, 2006

⁴ Os quadros sínteses apresentados nos três momentos da leitura segundo Solé (1998), foram inicialmente elaborados pela Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, Cidade de São Paulo, SP. REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL São Paulo: SME/DOT 2006 Código de Catalogação da Memória Técnica Documental –SME e reelaborados por Gagliardi (2015).

Após a aplicabilidade dos procedimentos, é necessário avaliar cada passo percorrido pelos discentes no que concerne a sua responsividade diante do texto, e verificar se as habilidades a serem desenvolvidas na proposta foram alcançadas e o que precisa ser retomado ou ampliado.

Assim, as estratégias antes da leitura permitem ao professor sintetizar os avanços dos alunos e planejar novas leituras. O quadro avaliativo abaixo pode servir como um parâmetro para diagnosticar o que foi apreendido em cada aspecto proposto.

Quadro 2: Avaliação dos procedimentos antes da leitura

AVALIAÇÃO
1. Que atitudes o leitor apresentou ao participar da atividade?
2. Mostrou ter ativado seus conhecimentos prévios de mundo, de gênero e outros?
3. Explicitou suas hipóteses, expectativas e antecipações sobre o texto?
4. Especificamente, explicitou suas hipóteses sobre o tema do texto, a partir de elementos textuais, imagens ou saliências gráficas?
5. Realizou possíveis antecipações sobre o tema ou ideia principal, a partir de elementos como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
6. Levantou hipóteses sobre os objetivos do autor ao escrever?
7. Revelou ter clareza do objetivo da leitura?

Fonte: SME, 2006

Em relação às estratégias durante a leitura, a autora aponta para as atividades que direcionam o leitor a buscar respostas para interpretar o texto, de modo que ele possa identificar informações explícitas e implícitas que, muitas vezes, não entende, porém, no decorrer da leitura, tenta esclarecê-las.

Entende-se por um processo de construção, identificação e confirmação das expectativas e hipóteses levantadas sobre o texto, realizadas nas atividades antes da leitura. Solé (1998, p.115) pontua “[...] que a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam a construção da compreensão do texto”.

Nesse sentido, a postura do leitor frente aos procedimentos e estratégias de leitura, não pode se dar de modo passivo. Para entender e dominar esses procedimentos, o sujeito precisa exercitar sua compreensividade interagindo com o texto de maneira crítica, ativa e reflexiva.

Essa atitude do leitor lhe permite não só absorver as informações, mas também avaliar e refletir sobre os caminhos percorridos no texto e suas limitações sobre ele. Trata-se então de estratégias e atividades metacognitivas, já que o aluno avalia sua própria compreensão acerca dos conhecimentos aprendidos no decorrer da leitura.

Para que o discente chegue a esse nível de leitura, muitos procedimentos devem ser tomados. Solé (1998) destaca a importância de o professor socializar com seus interlocutores como ele chegou a uma determinada compreensão ou interpretação do texto, como ele construiu suas previsões e hipóteses, em que se baseou para elaborar seus objetivos, quais critérios utilizou na elaboração de perguntas e como avaliou os conhecimentos adquiridos e também suas limitações diante do texto. Para a autora, “[...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Consoante isso, as tarefas de leitura compartilhada tornam-se uma atividade significativa para que os alunos compreendam e usem as estratégias para entender os textos. Também devem ser consideradas como um instrumento ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, com isso, intervir nas necessidades que estes demonstram ter.

A pesquisadora reitera, quanto às atividades de leitura compartilhada, que “Os próprios alunos devem selecionar e marcar os indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saber que isso é necessário para atingir certos objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 117). Assim, nas atividades acima mencionadas são incentivadas as seguintes estratégias de compreensão durante a leitura:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido.
- Formular perguntas sobre o que foi lido.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
- Resumir as ideias do texto (SOLÉ, 1998, p. 118)

Desse modo, a formulação de previsões e perguntas sobre o texto, o esclarecimento de dúvidas e a sintetização de suas ideias exigem do leitor uma postura ativa frente a confirmação, retificação ou reiteração das informações presumidas.

No sentido mais amplo, a estreita relação entre o texto e o leitor no ato da leitura lhe permite interpretá-lo; a autora enfatiza que as estratégias acima mencionadas estão presentes em todos os momentos da leitura aqui discutidos e que elas operam em conjunto no decorrer da “[...] leitura propriamente dita, durante a qual ocorre o maior esforço compreensivo do leitor, e estão pensadas para que este possa regular sua compreensão”. (SOLÉ, 1998, p. 118).

Diante disso, as tarefas de leitura compartilhada não podem ser ensinadas fora do momento e da atividade de leitura. Ao assumirem um protagonismo frente a esse processo, professor e aluno compartilham e discutem tarefas dentro de uma perspectiva recíproca de informações em que ambos exercem diferentes responsabilidades em torno da efetivação das quatro estratégias básicas.

Embora as tarefas de leitura compartilhada se apresentem em torno de uma variedade de atividades como ler, resumir, esclarecer dúvidas, sintetizar, levantar hipóteses, confirmar informações, formular questionamentos, recapitular, etc. seu objetivo principal não é limitá-la em questões do tipo pergunta/resposta-atividade ou em leitura em voz alta da qual se avalia apenas a oralização, como acontece com frequência na escola.

Trata-se de ensinar as estratégias de compreensão leitora para que o aluno tenha domínio dessas competências e vá assumido de modo progressivo controle sobre elas, sejam em textos complexos ou não.

De certo que, ao adquirir autonomia na leitura, o discente será capaz de usar as estratégias de compreensão em qualquer espaço social para atingir seus objetivos de modo independente. Solé (1998, p. 121) assinala que “Este tipo de leitura, em que o próprio leitor impõe seu ritmo e ‘trata’ o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas”.

Logo, a escola deve cultivar a leitura independente. A autora sugere algumas estratégias que podem ser realizadas durante a leitura para que o discente utilize os conhecimentos adquiridos de maneira autônoma.

As sugestões orientam inserir perguntas durante a leitura do texto que levem o discente prever o que pensa que vai acontecer no parágrafo seguinte. Apresentar textos que contenham erros e pedir que eles os encontrem. Apresentar textos com lacunas para que sejam preenchidas pelo leitor por meio de inferência, expor um determinado fragmento e pedir para os alunos resumirem, fornecendo pistas – palavras-chave ou expressões – que os ajudem em suas produções.

As atividades acima mencionadas são tarefas de leitura individual e correspondem a diferentes objetivos como realizar previsões acerca do que poderá acontecer na leitura, como poderá acontecer e quais possíveis fatos podem surgir no texto.

Outro objetivo diz respeito ao controle da compreensão pelo leitor, que, desafiado em manter a coerência textual, buscará nos seus recursos linguísticos-

discursivos, nos seus conhecimentos prévios e no nível de inferência, respostas para preencher as ideias do texto e, por último, desenvolver a capacidade de identificar as principais informações e resumi-las.

Outra reflexão importante apontada por Solé (1998), quando trata das estratégias de compreensão durante a leitura, corresponde aos erros e as lacunas da compreensão. É comum o leitor às vezes “travar” em determinado ponto do texto, porém de acordo com o seu objetivo isso pode ou não se tornar um problema.

O fato de o aluno não compreender o sentido de uma palavra, de um período ou parágrafo de um texto, nem sempre compromete o seu diálogo com ele. Em outros casos, a falta de clareza e entendimento desses elementos por parte do leitor não lhe permite avançar na leitura.

Nesse sentido, torna-se relevante avaliar o que se compreendeu ou não da leitura, se houve uma interpretação equivocada de um determinado aspecto do texto e até que ponto as lacunas de compreensão interferiram na atribuição de sentido. De posse desse diagnóstico, o leitor ativo busca soluções para resolver esses problemas e avançar na leitura.

Se tentarmos compreender ativamente os erros ou lacunas de compreensão, logo detectamos lacunas e erros em nosso processo. Entretanto, detectar os erros ou lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos os obstáculos e o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura (SOLÉ, 1998, p. 125).

É importante reiterar que se o papel social do leitor ocorrer de modo passivo dificilmente ele identificará o que não entendeu do texto e, logicamente, nada fará para solucionar esses problemas, pois, como visto, para que o primeiro passo ocorra, o educando deve controlar sua compreensão.

Sobre esses aspectos, o professor precisa estar atento para perceber o que o educando não compreendeu e apontar uma possível solução para que, progressivamente, o aluno vá adquirindo controle sobre o texto. Solé (1998) destaca algumas estratégias para garantir o controle do leitor sobre sua compreensão e isso depende exclusivamente do tipo de leitura que se propõe.

Na leitura em voz alta, por exemplo, o professor pode observar dois tipos de problemas ou dificuldades de leitura que podem prejudicar a compreensão do leitor

“dificuldades no reconhecimento e pronúncia das palavras que configuram o texto – o que seria considerado um problema de decodificação” (SOLÉ, 1998, p. 126).

A autora pontua que esses problemas quando não trabalhados incorrem em dificuldades no que tange à construção de sentido ao texto, principalmente quando se insiste em “treinar” a oralização pela repetição de pronúncia para que o discente chegue a uma decodificação correta como se todos os erros tivessem que ser corrigidos da mesma maneira. Como se trata de algo que o leitor não domina, a autora nos orienta com esta reflexão:

De qualquer forma, o uso do contexto, da interpretação que seria possível aventurar para algo que não se sabe exatamente o que significa [...] pode contribuir poderosamente para dotar a criança de recursos para construir significado e, paulatinamente, controlar sua própria compreensão (SOLÉ, 1998, p.126-127)

Em relação à leitura silenciosa, normalmente o discente recorre ao professor quando não entende o significado ou o sentido das palavras, frases e expressões durante a leitura; nesse caso, ele só deve intervir quando realmente perceba que o aluno precisa de sua ajuda. Às vezes, mesmo destacando algumas palavras, no decorrer da leitura o leitor consegue atribuir sentido coerente, pelo menos em parte delas, a partir de inferência ou contextualizando-as.

Após esse processo, essas informações devem ser recapituladas e esclarecidas por meio de um trabalho posterior à leitura que vise a um entendimento mais global acerca do que foi lido e minimize possíveis problemas de compreensão e interpretação estabelecidos entre essas palavras frases e expressões com os aspectos globais do texto.

Solé (1998) enumera algumas situações que podem deixar lacunas de compreensão. Além daquelas que já foram apresentadas anteriormente, ela destaca que muitas vezes o significado atribuído às palavras pelo leitor não condiz com a interpretação do texto, ou que, diante de inúmeros significados ou interpretação que uma palavra, frase ou fragmento dispõem, o sujeito revele dúvida ou dificuldades em escolher qual a mais coerente para àquele contexto.

Quando os problemas envolvem os aspectos globais do texto, as dificuldades se resumem em: estabelecer o tema, identificar o núcleo da mensagem e a incapacidade de entender alguns procedimentos de leitura.

Diante desses conflitos, o posicionamento do leitor se torna o ponto principal para dar continuidade ao processo de compreensão leitora, pois cabe a ele decidir se continua ou não com a leitura na tentativa de compreender o texto.

Em caso afirmativo, Solé (1998) destaca algumas estratégias que podem ajudar o leitor a minimizar os problemas deixados pelas lacunas de compreensão, como consultar o dicionário, explorar as características do texto, aventurar uma possível interpretação, reler o contexto prévio e, acima de tudo, refletir com os alunos sobre a importância de avaliar o que se compreendeu ou não de uma determinada leitura e quais estratégias se deve utilizar para chegar à compreensão.

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para as suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto (SOLÉ, 1998, p. 130).

Percebe-se que as estratégias articulam muitas ações que podem garantir aos discentes uma aprendizagem significativa, que o faça:

- Compreender o texto, criar expectativas sobre eles e, em seguida, serem capazes de rejeitá-las ou confirmá-las;
- Construir significado, localizar o tema ou a ideia principal do texto;
- Saber inferir e esclarecer o sentido das palavras desconhecidas para ele, ou recorrer ao dicionário, comparar os significados e escolher o mais adequado à situação comunicativa.
- Contextualizar a leitura por meio de diálogo com outros textos; fazer referência a outras leituras, acionando seu arcabouço de conhecimento e identificando informações implícitas no texto;
- Formular previsões e hipóteses acerca do que poderá acontecer na leitura;
- Identificar palavras-chaves e informações que contribuem para a construção do sentido global do texto;

- Dialogar com o autor, perceber seu posicionamento e como isso é marcado no texto.

Como já informamos, para melhor compreender sobre o ensino das estratégias durante a leitura do texto, trouxemos um quadro síntese com os principais procedimentos e habilidades que podem ser exploradas pelo professor no momento da leitura e objetivem garantir uma aprendizagem significativa e a formação de um leitor ativo e autônomo.

Quadro 3: Habilidades a serem exploradas durante a leitura do texto

HABILIDADES DE LEITURA
Explorar durante a leitura
Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.
Localização ou construção do tema ou da ideia principal.
Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.
Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados.
Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes.
Identificação das pistas linguísticas, de marcas textuais, responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática, ou seja, identificação de elementos presentes no texto que indicam qual o assunto tratado, identificação de marcas que indicam que ele continua em foco, mas abordado sobre outros aspectos, o que o faz avançar. Por exemplo, no verbete de enciclopédia cujo assunto é “Tigre”, esse animal vai ser abordado em seus diferentes aspectos: classificação, habitat, reprodução etc.
Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, ou seja, as marcas que indicam as informações mais importantes e que sintetizam o conteúdo do texto.
Construção do sentido global do texto.
Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor, ou seja, se ele está, por exemplo, somente descrevendo uma situação, ou citando fala de outros ou se marca no texto os seus valores a respeito do assunto, a sua opinião, o seu modo de ver.
Identificação do leitor-virtual a partir das pistas linguísticas, ou seja, pistas que indicam com quem o autor conversa, a quem está se dirigindo.
Identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais, se necessário.

Fonte: SME, 2006

Após a aplicação das habilidades a serem exploradas durante a leitura do texto trabalhado, há necessidade de avaliar os procedimentos no que concerne ao envolvimento do leitor frente às estratégias propostas e se essas habilidades foram garantidas. Nesse sentido, a avaliação serve de parâmetro para ampliar, reformular e analisar os avanços e conquistas dos discentes.

Quadro 4: Avaliação dos procedimentos

AVALIAÇÃO
Critérios para avaliar o grau de desenvolvimento dos alunos em relação às habilidades requeridas durante a leitura.
1. Verificou se suas hipóteses se confirmaram ou não?
2. Apoiou-se nos elementos do texto para compreendê-lo?
3. Em caso de problemas de compreensão, que estratégias utilizou para solucioná-los?
4. Percebeu as marcas textuais que indicam o tema, sua continuidade e sua progressão, assim como a hierarquização das ideias?
5. Identificou as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor?
6. A velocidade com que leu foi adequada?

Fonte: SME, 2006

Quanto às estratégias de compreensão após a leitura do texto, a pesquisadora reitera e aprofunda três aspectos principais já mencionados anteriormente: identificação da ideia principal, elaboração de resumo, e formulação de perguntas. É oportuno lembrar que Solé (1998, p. 133) esclarece “que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”. Mas é possível, a cada momento da leitura, perceber o que pode ser realizado como estratégias para incentivar e ampliar o conhecimento do aluno.

Ao tratar do primeiro aspecto, a autora faz uma diferença entre ideia principal e tema para depois focar no ensino da ideia principal na sala de aula, que para ela é efetivada mediante a algumas combinações que estão [...] entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (SOLE, 1998, p. 138).

Diante disso, ensinar o leitor a localizar a ideia principal é de suma importância para que ele possa avançar na leitura de maneira mais direcionada em função dos seus objetivos, e isso lhe fornece subsídios para realização de outras atividades que são ligadas a ela, como fazer anotações e resumir o texto.

Contudo, ensinar a localizar ou gerar a ideia principal de um texto, não pode ser confundido com “guias didáticos” em que somente se avalia se o aluno consegue ou não a identificar, e não a eficácia de seu ensino no desenvolvimento da autonomia leitora do sujeito. Nesse sentido, Solé pontua (1998, p. 138) que “[...] encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma”.

Quanto ao processo de ensino, a autora destaca algumas atividades que o professor pode utilizar para estabelecer em que consiste a ideia principal de um texto e explicar sua relevância. Para ela, essas propostas são pouco habituais em sala de aula.

- Explicar aos alunos em que consiste a “ideia principal” de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem.
- Recordar por que vão ler concretamente esse texto.
- Ressaltar o tema e mostrar aos alunos se ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial.
- À medida em que leem, deve informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que (com relação ao que se pretende mediante a leitura), assim como os conteúdos que não são levados em conta.
- No final da leitura, pode discutir o processo. Se a ideia principal é produto de uma elaboração pessoal – isto é, se não se encontra formulada, tal qual no texto (SOLÉ, 1998, p. 139-140).

Logicamente, ensinar o aluno a identificar e saber o que é a ideia principal do texto, sua funcionalidade e importância para o entendimento global do que foi lido, não é uma tarefa fácil e exige do professor uma postura de leitor atento, pois, a cada proposta, ele deve ir mostrando aos discentes como ele procede para localizá-la e oferecer-lhes ajuda necessária para que eles consigam utilizar com eficácia os procedimentos que os levarão a identificação dessa ideia.

Como o controle da atividade está na competência do professor e este a transfere para o aluno com todos os meios possíveis para que ela se realize com sucesso, trata-se então de uma tarefa de leitura compartilhada, ponto anteriormente discutido, que pode ser realizada durante e após a leitura do texto.

Nesse sentido, as tarefas de leitura compartilhada, na busca de identificar a ideia principal do texto, tem objetivo de criar expectativas no leitor ao ponto de fazê-lo intervir, questionar e interagir de modo crítico com cada passo a ser percorrido.

Assim, ao receber do professor um modelo de estratégias, o discente tem a função de intervir e transformá-las em subsídios concretos para que possa dominar a leitura, cada estratégia exigida e sua própria compreensão, o que garante, de modo progressivo, sua autonomia como leitor.

Quanto à elaboração de resumo, Solé (1998) destaca sua importância quando se trata de estratégias que objetivem fazer a junção ou estabelecer diferentes aspectos do texto a fim de visualizá-lo em sua totalidade. Diante disso, o

tema, a identificação da ideia principal e os detalhes secundários que se entrelaçam como fios condutores na trama textual merecem destaque por fornecerem ao leitor a base para se resumir um texto.

No entanto, “o resumo requer uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção da ideia principal”. (SOLÉ, 1998, p. 143). É algo que se aprende na prática, tal como a leitura: aprende-se a ler, lendo; logo, aprende-se a resumir, resumindo.

Com a finalidade de esclarecer alguns pontos que se assemelham em torno do tema, da ideia principal e do resumo, bem como a interdependência que há entre eles, a autora se vale do conceito de macroestrutura definido por Van Dijk (1983) como:

“Uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto”. Além de outros conceitos como o de macrorregras que são “regras gerais e convencionais que permitem elaborar o resumo e ter acesso à macroestrutura do texto” e macroproposições “formada por dois níveis: “superior – daria conta do tema do texto – inferior: estaria formado por proposições relativas aos detalhes (VAN DIJK, 1983, p. 55).

Consoante isso, conhecer esses aspectos, suas funções, ter capacidade de interagir com eles ao ponto de entendê-los, são passos importantes para que o leitor consiga identificar o tema e a ideia principal e saber o passo a passo da elaboração de um resumo. Sabemos, no entanto, que cada sujeito, em função de diversos fatores, assimila e reage diante desses conceitos de maneira diferente, o que aumenta a responsabilidade do professor como promotor de leitura.

Entende-se, assim, que o ensino do resumo deve estar presente nas atividades de leitura na sala de aula e, em sua elaboração, deve-se levar em consideração os objetivos do leitor, suas determinações, as relações que ele estabelece entre a ideia principal e o tema, seu conhecimento de mundo, seu poder de síntese.

Para Solé (1998, p. 147) “É importante os alunos entenderem por que precisam resumir, que assistam os resumos efetuados pelo seu professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização”. Apoiada em Cooper (1990), a autora sugere o que é necessário levar em consideração quando se propõe a ensinar resumir parágrafos de textos.

- Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado.
- Ensinar a deixar de lado a informação repetida.
- Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las.
- Ensinar a identificar uma frase-resumo.

Observa-se que, na proposta de ensino de resumo exposta acima, não há um distanciamento dos aspectos já estudados: eles estão entrelaçados em cada ação pedida, e isso deve ser esclarecido ao leitor de forma detalhada. Mesmo havendo discrepância entre tema, ideia principal e resumo, eles se vinculam no texto de maneira simultânea. Diante disso, cabe ao professor utilizar diferentes estratégias para que o aluno execute com êxito atividades que envolvam cada um desses aspectos.

No caso do resumo, compreender suas etapas e saber como escrever o tipo de resumo proposto, que, para Solé (1998, p. 148), pode ser externo ao leitor “elaborado mediante a aplicação das regras já mencionadas, ‘pode dizer o conteúdo’ que está no texto de forma breve e sucinta”. Ou interno, “no sentido de integrar a contribuição do leitor/escritor que, mediante sua leitura e redação, consegue elaborar novos conhecimentos e obter conhecimentos sobre eles”.

É importante ressaltar que, ao propor a elaboração de resumos aos alunos, não se deve esperar respostas “corretas, ideais”, mas que eles possam interagir com o texto e extrair dele algo que não se distancie por completo do conteúdo exposto ou até mesmo consiga, de acordo com seus objetivos, sintetizar informações que os levem a novos conhecimentos sobre o texto resumido.

Em relação às estratégias de ensino de formulação e resposta a perguntas feitas pelos alunos, a autora nos lembra que essas são muito comuns em materiais didáticos – e vistas como sinônimo somente de avaliação e checagem sobre os conhecimentos absorvidos ou não de um determinado texto, o que de algum modo, acaba descaracterizando seu objetivo principal que é desenvolver a leitura ativa no aluno.

Como leitor mais experiente, o professor, assim como nas outras estratégias, serve como referência nas atividades de elaboração e efetivação dessas estratégias, entre outras coisas, a autora orienta que não se deve elaborar qualquer pergunta ou fornecer qualquer resposta, deve haver coerência entre elas e o texto.

Sobre isso, Solé (1998, p. 155) destaca que “uma pergunta pertinente é aquela que leva a identificar o tema e as ideias principais de um texto [...] é coerente com os objetivos perseguidos durante a leitura”.

Assim, considerando que o objetivo do processo ensino e aprendizagem é a ampliação das competências leitoras dos alunos, no que tange ao desenvolvimento de sua autonomia enquanto leitor ativo e diante de um vasto repertório de perguntas diferenciadas, avaliando aspectos nem sempre idênticos no texto, Solé (1998), destaca algumas perguntas que exigem do leitor uma postura ativa diante do texto para respondê-la:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida dele; exigem a intervenção do conhecimento e/ ou a opinião do leitor (SOLÉ, 1998, p. 156).

As estratégias de compreensão leitora realizada após a leitura do texto nos remetem a dois pontos importantes a serem destacados, já frisados anteriormente: o papel do professor na formação de leitores autônomos capazes de interagir e aprender a partir dos textos que circulam socialmente; e o papel do leitor como sujeito capaz de interrogar-se e avaliar sua aprendizagem, seu nível de compreensão acerca da leitura, questionar, modificar, estabelecer relações entre o conhecimento apreendido com seus conhecimentos prévios, contextualizá-los.

Por tudo isso, as atividades após a leitura apontam para o momento de resumir, de sintetizar e unificar as etapas anteriores e, assim, retrabalhar as informações com enfoque em uma representação global do texto.

Solé (1998) ressalta que, na avaliação crítica do texto, para este ser melhor compreendido, é necessário, além da interação que ocorre no momento da troca de opiniões acerca da leitura, é importante fazer uma representação de um registro escrito como sistematização das ideias que foram compreendidas acerca do gênero estudado.

Como nos outros momentos, trouxemos um quadro síntese das principais habilidades que podem ser exploradas depois da leitura integral do texto, bem como a avaliação do processo dessa leitura, proposto pelo SME – SP, (2006).

Quadro 5: Habilidades a serem exploradas após a leitura do texto

HABILIDADES DE LEITURA
Explorar depois da leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Construção da síntese do texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação crítica do texto, explicitando e fundamentando as concordâncias e as divergências quanto aos valores que percorreram a obra (apreciação ética) e quanto a sua elaboração, ao como foi construída (apreciação estética).

Fonte: SME, 2006

Quadro 6: Avaliação dos procedimentos

AVALIAÇÃO
Critérios para avaliar o desenvolvimento das habilidades depois da leitura.
1. Identificou o tema e a ideia principal?
2. Identificou e recuperou as informações explícitas no texto?
3. Compreendeu conteúdos não explícitos, ou seja, que envolvem inferência e integração de segmentos do texto?
4. Sintetizou o texto lido de modo coerente?
5. Avaliou criticamente o texto lido?

Fonte: SME, 2006

Os quadros sínteses das habilidades a serem exploradas antes, durante e após a leitura do texto, bem como alguns dos objetivos elencados em cada momento serão retomados na proposta de intervenção que trata de atividades de compreensão leitora, proposta por Solé. Após as reflexões realizadas acerca do ensino de estratégias de compreensão leitora, apresentamos no capítulo a seguir os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos do trabalho. Nele discutiremos sobre a natureza e o objeto da pesquisa, o contexto e o percurso da pesquisa e os procedimentos de análise.

3.1 A NATUREZA E O OBJETO DA PESQUISA

A pesquisa, segundo Demo (1996, p. 34) constitui-se como uma atividade que se caracteriza por meio de uma atitude, levado por um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Em vista disso, a intenção em descobrir respostas para problemas que interferem em um determinado processo, em nosso caso, o processo ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar, fez-nos procurar respostas por meio de indagações, entrevistas, documentos e relatos de experiência dos sujeitos pesquisados, o que nos aproximou da realidade de maneira dinâmica, criando um vínculo estreito de participação que não se esgota apenas no discurso do pesquisador, mas, sobretudo, nas relações que se estabelecem entre o pesquisador e o pesquisado na busca de encontrar soluções concretas para os possíveis problemas.

Consoante isso, a metodologia vigente neste trabalho se efetivou por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho participativo uma vez que a investigação não se deu de maneira isolada, mas sim, buscamos refletir coletivamente sobre problemas inerentes ao fazer pedagógico da escola, para, a partir daí propor melhorias para minimizar os problemas diagnosticados, sobretudo as dificuldades enfrentadas pelos educandos em relação à leitura.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa quando abordada ao processo educativo, possui um caráter formativo uma vez que ela funciona como uma estratégia, contemplando possíveis problemas que interferem na melhoria da qualidade do ensino, servindo como um instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica do professor. Ela traz em seu bojo, as vozes dos participantes, suas implicações, atitudes e motivações, sua maneira de conceber a temática e atuar sobre ela.

Isso implica dizer que, para analisar os dados coletados, o pesquisador precisa compreender esses fenômenos, utilizando, para isso, suas experiências, considerando as relações entre os sujeitos, a maneira mais concreta de intervir na realidade. Entendemos assim, que a pesquisa qualitativa de base participativa consiste na interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados.

Sobre o exposto, Richardson (1999) destaca que o objetivo principal da pesquisa qualitativa “[...] está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Visto por esse prisma, o pesquisador se atém mais ao processo, buscando compreender como o problema se apresenta no contexto estudado, nos dados coletados, nas interações e procedimentos das práticas vivenciadas entre os sujeitos no *lócus* da pesquisa.

Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa promove uma articulação entre teoria e prática o que resulta em um encontro efetivo do pesquisador com a realidade apresentada pelo contexto da pesquisa ou com os sujeitos pesquisados. Esse envolvimento constante do pesquisador in *lócus*, o leva ao crescimento profissional e intelectual porque o coloca de encontro com a realidade, o faz participar, investigar, diagnosticar e construir conhecimento por meio das ações realizadas coletivamente.

Diante disso, fomos encaminhados para um envolvimento de via dupla: primeiro por realizar um diagnóstico da situação em que o ensino se encontra por meio de uma reflexão sobre a prática. Segundo, por oferecer a oportunidade de intervir nessa realidade e com isso, enriquecer o fazer pedagógico e os conhecimentos tanto de quem pesquisa, quanto de quem dela participa.

Miranda e Resende (2006) ao tratarem da importância não só do pesquisador refletir sobre os dados coletados, mas também intervir sobre eles, destacam que a “reflexão e prática, ação e pensamento polos antes contrapostos são acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e fim último” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 516).

Desta feita, podemos dizer que nossa pesquisa se inspira em um caráter qualitativo e participativo, uma vez que sua natureza requer a participação dos envolvidos no processo educativo, para juntos, refletirem sobre as lacunas existentes tanto no fazer pedagógico da escola quanto na prática pedagógica do professor.

Essa interação contribui para efetivação de ações transformadoras no contexto escolar a partir do momento que passamos compreender um pouco da realidade da escola pesquisada em relação ao modo como o trabalho com a leitura – nosso objeto de estudo - está sendo realizado. Diante disso, nos dispomos elaborar uma proposta de ensino de compreensão leitora com objetivo de atuar na realidade encontrada e tentar minimizá-la.

Por fim, para o alcance dos objetivos pretendidos, procedemos inicialmente ao aprofundamento do nosso objeto de pesquisa e, sobretudo; em relação ao papel social do leitor frente ao ato de ler. Para isso, centramos o problema deste trabalho no seguinte questionamento. Quais estratégias de ensino da leitura estão sendo colocadas em prática com intuito de fazer com que o estudante se interesse pelo ato de ler e desenvolva suas capacidades leitoras?

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental do Município de Oeiras do Pará. A referida instituição foi fundada no dia 17 de junho de 1967 é de poste médio, recentemente ampliada para atender a população crescente do bairro em que está inserida e também dos que a rodeiam. Hoje o prédio escolar é composto por 20 salas de aulas amplas e climatizadas.

O quadro administrativo da escola é composto por uma diretora, com formação em pedagogia e dois vice-diretores, ambos também formados em pedagogia, um orientador/supervisor/administrador escolar, uma psicopedagoga,

três inspetores, uma secretária, nove agente-administrativos, uma assistente de direção e dois coordenadores pedagógicos. O quadro docente conta com 54 (cinquenta e quatro) professores e a maioria possui formação específica na área em que atua.

A instituição também conta com um conselho constituído por representantes dos pais, alunos, professores, funcionários, que juntamente com a direção procuram resolver os problemas inerentes à escola. Por meio do conselho, a escola participa do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) recebendo atualmente um valor preestabelecido pelo MEC para despesas com material permanente e consumo, e os recursos provenientes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

São com esses recursos que ela procura manter todas as despesas necessárias; na verdade, esses recursos ajudam muito, mas não são suficientes para garantir um ensino com qualidade.

A escola está situada em um dos bairros centrais do município de Oeiras do Pará e congrega alunos de diversos segmentos sociais: tanto das classes favorecidas como daquelas com um poder aquisitivo baixo. Ela é composta em grande parte por famílias oriundas da zona urbana do município de Oeiras do Pará e em percentual menor advindos do meio rural, que vem para cidade em busca de escolaridade para que possam melhorar suas condições de vida.

De acordo com as matrículas realizadas em 2015, foram registrados um total de 1.533 alunos divididos em classes de 3º ao 9ºano distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. Parte dessa clientela é atendida por programas sociais do governo como: PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e Bolsa Família (que também ajuda na renda familiar dos envolvidos).

A escola também oferece projetos que tem como finalidade atrair o aluno à escola como o *Programa Mais Educação (Governo Federal)* e o *Projeto Sala de Leitura: Leitores do Arcanjo*, desenvolvido pela própria instituição. No entanto, a evasão escolar é ainda uma realidade muito presente nessa instituição de ensino. Devido à condição financeira da maioria das famílias dos alunos, muitas se deslocam para outros lugares a procura de trabalho, retirando seus filhos da escola para ajudá-los na renda familiar.

A repetência é também influenciada pelos fatores acima citados, mas ainda temos outros, como: a pouca formação escolar dos pais, que não podem ajudá-los nas tarefas escolares, falta de incentivo por parte destes e entrada na escola com

idade elevada, o que gera evasão e outros problemas relacionados ao desenvolvimento do aluno.

Também busca, a sua maneira, desenvolver um trabalho de qualidade junto aos seus alunos e para descrevermos o seu perfil metodológico, recorreremos ao seu Projeto Político Pedagógico⁵ (2013) que assegura que a proposta pedagógica da instituição leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos PCN. O documento também afirma que a metodologia de ensino que norteia as práticas educativas da instituição está baseada na proposta da pedagogia libertadora, que tem como precursor Paulo Freire.

O objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, e do diálogo travado nas relações entre os indivíduos que fazem parte do espaço para por meio disso, desenvolver os programas. Os conteúdos serão trabalhados dentro do objetivo a ser alcançado pela escola.

O PPP também diz que embora os alunos desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todos os jovens, adolescentes e crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que se apresentam nas diferentes faixas etárias por meio de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Assim, a proposta metodológica da escola tem como finalidade o desenvolvimento do educando como um todo, por meio do desabrochar de vários aspectos principalmente dos adolescentes e jovens que fazem parte deste contexto escolar e social, tendo sempre como base o diálogo. Isso não significa dizer que essa instituição trabalha apenas com um aspecto metodológico.

⁵ O Projeto Político pedagógico da escola encontra-se desatualizado, sua versão mais recente foi elaborada pela comunidade escolar em 2013. Porém, as ações, objetivos e metas estabelecidos no documento servem como referência para nortear os caminhos que a escola precisa percorrer. Como um parâmetro norteador das ações da escola pesquisada, o exposto a seguir demonstra que o PPP concentra a organização e o funcionamento da escola de maneira geral. "Traz em seu bojo, uma característica marcante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade: O trabalho coletivo. Ao construí-lo delineamos nossa própria identidade e imprimimos em nossas ações uma relativa autonomia dentro de nosso sistema de ensino visando apresentar a escola que temos e a escola que queremos oferecer à comunidade" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p. 3).

Porém, percebe-se que a pedagogia libertadora é a base, o que não descarta outros aspectos metodológicos previstos em outras pedagogias caso o professor venha a fazer uso. Entende-se que é impossível trabalhar focado em uma pedagogia pura em sua essência, pois, se assim o fizer, a escola estará esmagando as oportunidades dos educadores aos experimentos de novas possibilidades de ensinar e/ou educar.

3.3 PERCURSO DA PESQUISA

O percurso da pesquisa foi dividido em duas etapas. Na primeira, foi realizado uma descrição da proposta de leitura apresentada pela escola. Os objetivos que nortearam esse primeiro momento foram: (i) Investigar como a escola realiza o seu trabalho com a leitura; (ii) Se há algum projeto que norteia esse trabalho; (iii) Como se efetiva a prática de leitura do professor em sala de aula.

Os sujeitos envolvidos nesse processo foram: a diretora da escola, duas professoras do 7º ano do ensino fundamental, o professor coordenador da sala de leitura e alunos do 7º ano do ensino fundamental.

A composição do *corpus* da pesquisa se deu por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como:

(i) Entrevista com a diretora. Quanto à abordagem, utilizamos a entrevista semiestruturada com perguntas abertas, pois consideramos mais adequada para atingirmos os objetivos pretendidos. (ii) O discurso construído pelos professores por meio de relato de experiência sobre como se efetiva o trabalho com a leitura no contexto escolar e como é realizado o diagnóstico dos alunos para encaminhá-los à sala de leitura. (iii) Documentos da escola: Projeto de leitura “Leitores do Arcanjo”, prova simulada de língua portuguesa, Projeto Político Pedagógico, plano de curso de 2015 e prova simulada respondida pelos alunos.

Na segunda etapa, elaboramos uma proposta de ensino da leitura, pensada sob os moldes de um material didático-pedagógico que consiste em propor estratégias de compreensão leitora com intuito de contribuir no melhoramento da prática pedagógica do professor e auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades de leitura dos discentes.

A referida proposta de ensino da leitura, vigente nesta pesquisa, percorreu o seguinte esquema de elaboração: (1) Escolha da fundamentação teórica (2) Escolha do gênero discursivo que norteia as atividades de compreensão leitora; (3) Breve apresentação da obra, do autor e do gênero escolhido; (4) Divisão da proposta em seções: (I) Momento antes da leitura; (II) Atividades durante a leitura; (III) Atividades depois da leitura.

Na construção do material didático-pedagógico, recorremos aos quadros sínteses pautados nos pressupostos de Solé (1998) para os três momentos da leitura, que, originalmente, foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo SME-SP, (2006) e reelaborado por Gagliardi (2015).

Os referidos quadros de habilidades a serem exploradas em cada momento da leitura, assim como também os critérios utilizados para avaliar o desenvolvimento dessas habilidades estão descritos no capítulo I, na seção 1.4, nas páginas 87/88, 94/95 e 100 deste trabalho. Os quadros serviram para mostrarmos ao professor quais habilidades estão envolvidas em cada bloco e como ele pode avaliar as possíveis respostas dos alunos. Fizemos também retomadas teóricas para mostrar ao professor que a transposição didática do texto está sendo norteada por uma concepção teórica e retomamos alguns objetivos apontados por Solé (1998) para os três momentos da leitura do texto. Além disso, traçamos objetivos para cada bloco de perguntas de acordo com os objetivos elencados pela autora.

As contribuições teórico-práticas, expostas em cada momento da leitura, podem suscitar no professor a mudança de paradigma ao ponto dele rever sua concepção sobre o ensino da língua(gem). Ao leitor ela pode servir como baliza para suscitar maior interesse pela leitura, além de aprimorar suas habilidades. Ressaltamos ainda que a aplicação da proposta didático-pedagógica não foi contemplada por limitações de tempo da pesquisa, mas nos colocamos à disposição da escola para socialização da proposta.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A partir das informações coletadas por meio da entrevista com a diretora da escola, bem como os relatos dos professores do 7º ano do ensino fundamental e o do professor da sala de leitura, fizemos um paralelo entre o discurso dos sujeitos

envolvidos com o que dizem os documentos coletados: PPP, Plano de curso de 2015, Projeto de leitura, prova simulada de língua portuguesa respondida pelos alunos.

Buscamos esclarecer como se efetiva o trabalho com a leitura no contexto escolar e apontar os possíveis fatores que levam os discentes a não compreenderem o que leem nem desenvolverem de maneira significativa suas habilidades neste âmbito de conhecimento.

A análise dos dados se deu de forma qualitativa e para nortear nossas reflexões sobre as respostas fornecidas pela diretora retomamos as contribuições dos PCN (BRASIL, 1998) e nos pressupostos teóricos de Solé (1998) no que concerne as orientações sobre o fazer pedagógico da escola em relação ao seu papel enquanto promotora de leitura, refletindo sobre a importância de se elaborar um trabalho que leve em consideração diferentes procedimentos e estratégias leitoras.

Ao analisar as práticas pedagógicas do ensino da leitura dos professores por meio dos relatos de experiência fornecidos por eles, retomamos as contribuições teóricas de Geraldi (1997), Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi (2010), aos PCN (1998), a Solé (1998) e outros que, no decorrer da pesquisa, nortearam as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar. Após essa exposição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentamos no capítulo a seguir a análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, de posse dos instrumentos já coletados, discorreremos sobre a análise dos dados. De acordo com as respostas obtidas, podemos perceber o que há de semelhante e diferente em relação ao modo de como os profissionais pesquisados percebem o trabalho com a leitura no contexto escolar. A análise dos dados se deu de forma qualitativa na intenção de buscarmos compreender o posicionamento dos sujeitos pesquisados frente às respostas fornecidas por eles sobre o nosso objeto de estudo.

4.1 ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

Em entrevista com a diretora da escola sobre como a leitura vem sendo desenvolvida no contexto escolar, obtivemos respostas que podem justificar o porquê das dificuldades enfrentadas pelos discentes na compreensão e análises de textos. A conversa foi conduzida por meio de perguntas relacionadas às práticas de leitura que estão sendo implementadas na referida instituição de ensino.

Antes de fazermos as perguntas, falamos do objetivo da pesquisa que pretendemos desenvolver naquela escola, discorrendo sobre a temática e da importância que a leitura exerce nas práticas sociais do ser humano.

Ao perguntarmos se a escola desenvolve algum projeto de leitura, como ele é desenvolvido e qual o objetivo e público-alvo atendido por ele, obtivemos resposta positiva. Segundo a diretora, há um projeto desenvolvido anualmente na sala de leitura e este tem como objetivo desenvolver as habilidades de leitura dos alunos que estão com dificuldades em compreender e interpretar textos.

Foi criado para atender somente os discentes do 5º ao 7º ano. No início do ano letivo, os professores fazem um diagnóstico e encaminham esses discentes para a sala de leitura para serem atendidos pelo projeto no contra turno.

Notamos que, embora a escola desenvolva um projeto de leitura com objetivo de minimizar as dificuldades dos discentes ao ponto de melhorar seus desempenhos no ato de ler, ele é limitado, atendendo uma pequena parcela de estudantes.

No ano em curso, apenas 120 alunos – matriculados nos anos acima mencionados - foram selecionados para serem atendidos pelo projeto. No entanto, os problemas relacionados à leitura estão presentes em todos os anos do ensino fundamental, motivo pelo qual a escola deveria criar mecanismos para inserir os educandos do 8º e 9º anos.

Talvez essa postura da escola em atender toda sua clientela não resolvesse de imediato o problema enfrentado pelos discentes, mas a tornaria mais democrática no sentido de oferecer as mesmas oportunidades aos seus alunos, uma vez que em seu Projeto Político Pedagógico (2013, p. 14) assegura que uma educação de qualidade deve ser “construída coletivamente através de um trabalho pedagógico não seletivo e não excludente”.

A gestora também relatou que a sala de leitura usa de diferentes estratégias para desenvolver o gosto dos alunos pela leitura, promovendo soletrando, premiando os alunos que mais se destacam, mesmo assim, há um número significativo de educandos que não comparecem nas aulas de reforço. Segundo ela, a escola também dispõe de biblioteca e trabalha com empréstimos de livros para fins diversos, atendendo até alunos de outras escolas.

Observamos que as estratégias mencionadas pela gestora se tratam de ações promovidas pela escola que têm objetivos de incentivar o aluno a ler sobre a perspectiva de uma recompensa no final – premiar os alunos que mais se destacam. Isso também vai de encontro ao que expõe o PPP da escola, na medida que uns são premiados, outros não, de uma certa maneira pode-se desmotivar os que não conseguem alcançar os objetivos, vencer a disputa.

Vimos então, nas palavras da diretora escolar, que não se estabelece o contato do aluno com o texto pelo simples prazer de ler, a proximidade do leitor com o texto no que concerne à interação no sentido de assimilar, compreender, questionar, esclarecer e levantar hipóteses acerca da leitura, se dá de maneira bastante elementar.

Isso pode ser um dos motivos que fazem com que os discentes não compareçam nas aulas de reforço, a falta de objetivos mais detalhados que ressaltem a importância da participação dos sujeitos, não para uma “disputa” no final do semestre, mas para ultrapassar as dificuldades que os fazem não compreender o que leem, para uma fase mais enriquecedora de contato com gêneros discursivos diferenciados, permeados nas mais diferentes esferas de comunicação humana, que

possibilitem ampliar o conhecimento desses leitores e aprimorar o modo de conceber a leitura nas práticas sociais.

Os PCN (BRASIL, 1998) orientam às instituições de ensino para essa tarefa, ressaltando que a escola tem um papel fundamental na formação de leitores, mas para isso cabe a ela:

a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70)

Consideramos significativo o fato de a escola promover empréstimos de livros para diferentes fins e clientelas de outras escolas. Isso cria no espaço escolar um vínculo positivo de encontro com diferentes leituras e diferentes leitores, possibilitando a interação e trocas de experiências e conhecimentos entre esses sujeitos e ampliando os seus repertórios de gêneros discursivos e de obras.

Essas ações transformam o ambiente escolar em um espaço mais democrático, oportunizando pessoas que pouco tem acesso à leitura um encontro de descobertas que pode resultar na formação de leitores proficientes.

Tais procedimentos estão em consonância com o PPP da escola quando assegura que as ações que norteiam suas atividades têm os seus objetivos definidos para atender as necessidades da comunidade escolar, bem como de “executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana em seus diferentes níveis e contextos” (PPP, 2013, p. 3).

Ressaltamos que ações como essa deveria ser efetivada em consonância com o projeto da sala de leitura, inserindo outras atividades como teatro, música, cinema, palestras com temas atuais e outras experiências que promovam motivação e promoção da leitura no contexto escolar.

Sobre como se efetiva o trabalho com a leitura no contexto de sala de aula, a diretora respondeu que os professores não planejam de modo adequado o trabalho com a leitura. Segundo ela, os docentes usam somente o livro didático como um parâmetro para trabalhar a língua portuguesa e, por conta disso, não desenvolvem nos alunos o gosto pelo ato de ler.

De fato, as observações nos revelam que muitos professores planejam suas aulas seguindo como principal referência apenas o livro didático, o que os levam, na maioria das vezes, a elaborarem suas aulas sem um planejamento prévio, fincado no uso de estratégias de ensino da leitura, escrita e análise linguística, isso resulta muitas vezes em aulas de leitura sem motivação em que o texto é usado apenas como pretexto para atividades metalinguísticas ou como visitação sem desdobrar para um trabalho reflexivo/crítico.

A escola, por sua vez, poderia também promover curso de capacitação aos professores com objetivo de direcioná-los a um ensino fincado na interação, mostrando as diferentes possibilidades de elaboração de propostas pedagógicas que certamente os auxiliariam no trabalho com a Língua, como elaboração de projetos educacionais, de sequência didática, elaboração de atividades utilizando as diferentes estratégias de ensino de leitura, escrita e produção textual. Mas, infelizmente, isso não acontece.

Segundo relato de duas professoras do 7º ano do ensino fundamental, ao se referirem às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura e outros fatores ligados à textualidade, revelam que há carência na escola de cursos de formação continuada para os docentes.

A professora “A” ressalta que “Infelizmente não são promovidos cursos ou oficinas de leitura que possam vir a contribuir para o melhoramento de nossa prática pedagógica”. A professora “B”, afirma que os resultados negativos apresentados pelos discentes diz respeito não só aos alunos, “mas de toda a instituição escolar, começando pela falta de cursos e oficinas de leitura para os professores e também por parte do sistema que não promove esses cursos de preparação”.

Decerto, há uma lacuna nas escolas quando se trata de formação continuada para docentes e nem sempre a formação inicial do professor lhe dá condições para trabalhar com segurança aquilo que é exigido pelo currículo. Embora levamos em consideração que esse profissional entre tantas funções que exerce precisa ser um pesquisador e conhecedor das teorias que norteiam as práticas de ensino, não se deve descartar, em hipótese alguma, o investimento em capacitação.

Essa, por sua vez, não deve ser tratada como repasse de técnicas e metodologias sem fundamento ou função no processo de ensino e aprendizagem, “mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no

desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho” (BRASIL, 1998, p.22).

Logo, isso pressupõe uma nova postura do educador no sentido de reconstruir continuamente sua prática pedagógica e novos caminhos para a sua qualificação profissional.

Em relação ao sistema de avaliação adotado pela escola, fomos informados de que, no primeiro bimestre, os professores dividiram a avaliação somativa em duas partes: na primeira, os alunos fizeram trabalhos de classe e extraclasse, com base na compreensão e interpretação dos textos expostos no livro didático; na segunda parte, os discentes fizeram provas escritas com o foco nos conhecimentos gramaticais.

No segundo bimestre, os alunos foram avaliados por meio de simulado, no qual os resultados, tanto em língua portuguesa quanto em outras disciplinas, não foram satisfatórios. A diretora atribui esse resultado a dois fatores: a falta de concentração na hora de resolver as questões e as dificuldades que os discentes têm em analisar e interpretar textos.

De acordo com a resposta obtida, fica evidente que há uma separação no modo como os professores trabalham com a disciplina língua portuguesa, sobretudo com a leitura e os assuntos gramaticais.

Porém, quando se separa o trabalho com a língua(gem) em “caixinhas”, por meio de uma divisão que caminha para uma prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa de maneira fragmentada e descontextualizada, incorre-se no risco de não suscitar nos aprendizes o gosto pela disciplina e conseqüentemente pela leitura o que o torna distante, indiferente em relação ao que lhe é oferecido até mesmo por, na maioria das vezes, não entender o que lhe está sendo proposto e se distanciar de suas vivências e meio social. Por conta disso, o objetivo pretendido - desenvolver habilidades e competências de leitura, escrita e análise linguística nos discentes, não acontece.

Em vista desse quadro de questões é importante que a escola reflita sobre o seu currículo, o sistema de avaliação adotado ao ponto de redefini-los, vislumbrando mais as expectativas e perspectivas do educando em prol de seus interesses individuais e coletivos.

Tornar o sistema de avaliação flexível é um passo importante para transformar o contexto escolar em um espaço mais democrático e dialógico, é uma saída também para se distanciar de uma proposta de ensino que se reduza ao convencional e aposte em metodologias que focalize o potencial criativo, dinâmico e lúdico do sujeito e una esses parâmetros a um conjunto de estratégias que busque oferecer um trabalho com o texto de maneira contextualizada que o conceda como instrumento fundamental na formação de leitores com capacidade discursiva.

No que se refere ao posicionamento da escola diante dos resultados obtidos - se eles são analisados e discutidos com o corpo docente, procurando coletivamente diagnosticar as principais causas que levam os discentes a um resultado negativo frente ao sistema de avaliação proposto pela instituição – obtivemos como resposta que a escola tem se empenhado para que os professores melhorem suas práticas de leitura.

A diretora nos informou que no início do ano letivo encaminhou um projeto à secretaria de educação para adotar na escola um professor coordenador por disciplina; isso abriria grandes possibilidades de os docentes planejarem suas aulas e, desse modo, efetivariam um trabalho mais dinâmico, pautado em discussões coletivas entre os educadores.

Porém, segundo a gestora, o referido projeto durou pouco tempo em ação na escola, foi retirado pela secretaria de educação que alegou que isso não era necessário, pois os professores já fazem o planejamento anual em que se discutem esses fatores.

Quanto ao posicionamento da escola frente aos resultados obtidos pelo simulado, a gestora não respondeu. De fato, muitas questões burocráticas, políticas e econômicas acabam influenciando negativamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas das instituições escolares.

Isso compromete de alguma forma todo um planejamento de ações e metas que tenderiam minimizar as problemáticas diagnosticadas em relação ao seu processo de ensino e inibe a escola em exercer sua autonomia, pautada em uma gestão mais participativa e o papel destinado a ela de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Por outro lado, quando a escola não se propõe em discutir o seu currículo e o seu sistema de avaliação mesmo diante de um resultado negativo, ela perde a oportunidade em propor aos seus pares uma reelaboração em sua proposta de

ensino, de centrá-la mais em reflexões sobre estratégias didáticas e metodológicas sobre os assuntos que serão trabalhados e menos em definição e conceitos sobre estes. Seria um momento oportuno também para apresentar aos docentes as concepções teóricas que estão imbricadas nessas reflexões.

Nesse sentido, o diálogo construído a partir de um resultado não esperado, pode desconstruir na escola um currículo “engessado” cujo a base se ancora em listas de conteúdos gramaticais.

Pode-se ainda traçar novos parâmetros para a avaliação, desmistificando a rigidez da memorização de prescrições de regras, por uma prática de leitura que se fundamente em uma perspectiva interacional da linguagem, conforme exposta nos PCN (BRASIL, 1998) e nos pressupostos de Solé (1998) que orientam que o trabalho com a leitura deve passar por diferentes procedimentos que vão desde a seleção de textos, definição de objetivos, a valorização dos conhecimentos prévios do leitor no que concerne ao uso de inferências e previsões acerca do texto, confirmação e refutação de informações, entre outras considerações.

Em relação ao modo como os professores planejam suas aulas que, segundo a gestora, tem como o foco somente o livro didático, questionamos sobre qual livro atualmente é adotado pela instituição e como se deu o processo de escolha desse material pedagógico. Segundo a diretora, o Componente Curricular de Língua Portuguesa é pautado no livro “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e a escolha foi realizada em reunião pedagógica com os professores de Língua Portuguesa.

No entanto, o Plano de Ensino (abaixo) não se mostra em consonância com o encaminhamento dado, no livro didático, à abordagem dos fatos da língua. No 7º ano, por exemplo, no primeiro bimestre, foi eleito o gênero conto e uma série de assuntos gramaticais, desde revisão de assuntos essenciais da série anterior, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 1: Plano de ensino de língua portuguesa

PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Ano Letivo de 2015

CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina enfatizará quatro aspectos: leitura, análise, interpretação e produção de textos.

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRO BIMESTRE LETIVO

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Os alunos devem aprimorar suas capacidades de leitura, análise e interpretação de textos, bem como de assimilação dos conteúdos gramaticais.

Objetivos Específicos:

- ✓ Ler, conhecer e saber reconhecer contos, reportagens, notícias, crônicas, narrativas e dissertações;
- ✓ Entoar corretamente uma leitura, respeitando os tempos curtos e longos de pausa;
- ✓ Reconhecer o discurso direto;
- ✓ Revisar o substantivo e seus determinantes;
- ✓ Compreender o processo de formação de palavras;
- ✓ Revisar os artigos, numeral e pronomes;
- ✓ Identificar os significados das palavras em contextos diferentes;
- ✓ Assimilar os conhecimentos de gramática natural e gramática normativa;
- ✓ Escrever e acentuar corretamente as palavras.

CONTEÚDOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Período	Conteúdos	Procedimentos Didático-Pedagógicos
	Gênero: Conto	
Fevereiro	Revisão de conteúdos essenciais da série anterior. Unidade prévia (livro) A linguagem do texto Produção de texto O narrador	Aulas dialogadas Leitura e interpretação de texto Exercícios Gerais Exercícios do Livro Didático Mural da leitura
Março	O verbo- estrutura do verbal Formas nominais do verbo Locuções verbais	Relatos orais Seminários Soletando
Abril	Tempos do subjuntivo Ortografia G ou J ? (I)	Recursos didáticos: Música Lousa Data show (quando possível) Cópias de texto
	Avaliações Bimestrais	

OBSERVAÇÃO: Trabalhar ortografia em todos os bimestres

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras do Pará

Ao verificarmos o livro didático, o capítulo I inicia-se com o gênero mito e os assuntos essenciais da série anterior, sugeridos no documento, são tratados como uma revisão de conteúdos gramaticais, uma espécie de teste para saber o nível de conhecimento gramatical do aluno.

Nas primeiras aulas, o professor faz um diagnóstico por meio de exercícios para ver o que os alunos sabem sobre preposição, conjunção, verbo, locução verbal, artigo, pronome, substantivo e, a partir desse diagnóstico, elabora suas aulas de língua portuguesa.

Sobre a concepção de linguagem adotada no livro didático, a diretora respondeu como se estivesse se referindo à escola como um todo e, não ao livro didático, então respondeu que a concepção de educação adotada como parâmetro na escola é a de Paulo Freire, a Pedagogia Libertadora.

Podemos concluir que a escola ainda precisa, como é natural, investir em ações que ajudem a minimizar os resultados obtidos pelo sistema de avaliação adotado. Um dos caminhos seria discutir as teorias que norteiam as práticas pedagógicas no contexto escolar por meio de um trabalho de formação continuada que ofereça aos professores maiores condições de elaboração de estratégias de ensino da leitura.

Decerto, se o ensino da língua não privilegiar a competência comunicativa dos alunos, as escolas terão que enfrentar o problema do baixo rendimento destes. No caso do resultado do simulado da escola de que trata esta pesquisa, atribui-se o problema “à falta de concentração na hora de resolver as questões e às dificuldades que os discentes têm em analisar e interpretar textos”.

Notamos, a esse respeito, que a escola não relaciona o insucesso do aluno às práticas de leitura e ao sistema de avaliação adotados no contexto escolar. “A falta de concentração do aluno” pode ser muito bem uma maneira que ele encontrou de se distanciar de algo que ele não entende e, por isso, marca as questões de maneira aleatória.

Portanto, quando a escola se propõe em trabalhar a leitura focada em um único instrumento, nesse caso, o livro didático, não se utiliza as estratégias como uma atividade que vai contribuir para acionar a competência leitora dos alunos. Isso demonstra a necessidade de redimensionar essas práticas de leitura a partir de uma reflexão conjunta com ênfase em um conhecimento teórico-prático, utilizando-se a leitura para proporcionar ao leitor diferentes situações de uso da língua(gem). Sobre essa questão, é importante lembrar o que Solé (1998) afirma:

Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar (SOLÉ, 1998, p. 90).

Vista por esse ângulo, a linguagem estaria a serviço da interação no sentido de alcançarmos no outro reações diversas. O papel social do professor, nesse contexto, seria o de propositor de leitura que, por meio das estratégias de ensino, consiga mobilizar diferentes reações no leitor e fazê-lo compreender os caminhos do texto e interagir de modo crítico com diferentes leituras.

4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO COM A LEITURA DE DUAS PROFESSORAS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme já dito, a pesquisa também utilizou, como instrumento de coleta de dados, relatos de experiência de duas professoras do 7º ano do ensino fundamental sobre como o trabalho com a leitura é realizado no contexto de sala de aula. Buscamos identificar no discurso das docentes as principais estratégias e metodologias utilizadas, além de averiguar a concepção de linguagem impregnada nessa prática e em qual perspectiva de leitura as atividades de compreensão leitora se enquadram.

Buscamos também fazer um comparativo entre as informações dadas nos relatos, fazendo um paralelo com o plano de curso de língua portuguesa e com a prova simulada com respostas dos alunos. Retomamos nesta análise as contribuições teóricas de Geraldi (1997), Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi (2010), dos PCN (BRASIL, 1998), a de Solé (1998) e outros. Identificamos os sujeitos pesquisados como professora A e professora B.

Sobre como são conduzidas as práticas de leitura dos professores, no que concerne às estratégias que se usam para ler e compreender textos, os relatos das professoras nos fornecem respostas que nos levam acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, ela se constitui em um grande desafio no trabalho do professor, quando este precisa definir os caminhos para propor um trabalho que suscite nos discentes o gosto pelo ato de ler. Vimos isso atrelado aos discursos das professoras ao responderem que:

“O trabalho com leitura na sala de aula é conduzido por meio de leituras de textos, principalmente textos que estejam no livro didático utilizado. Primeiro disponibiliza-se um tempo (10 a 15 minutos) para que os alunos possam fazer uma leitura silenciosa do texto, em seguida a professora faz a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito. Pede-se, também, para que os discentes leiam em voz alta (um parágrafo para cada aluno). Logo após, faz-se perguntas acerca do texto lido como tema central, principais personagens (no caso do texto narrativo), etc.” (PROFESSORA A).

“Eu particularmente procuro observar e até mesmo incentivar aquele aluno que sabe ler, fazendo a leitura de tudo que registro na lousa e também antes de iniciar o assunto da aula peço que leiam tudo que está no livro didático, depois releio novamente com eles. Uma metodologia que utilizo que sempre aos finais de semana peço para os alunos pesquisarem um texto e trazerem

para fazerem a leitura desse texto pesquisado para as primeiras aulas que tiverem na semana” (PROFESSORA B).

Observamos que há um esforço das educadoras em promover o ensino da leitura em sala de aula, o que nos faz inferir que há uma preocupação com as dificuldades que os alunos apresentam em relação a compreender os textos que leem e também notar a devida importância atribuída à leitura na formação dos seus educandos. No entanto, verificamos que as professoras não desenvolvem um trabalho sistematizado com a leitura, uma vez que ambas exploram, de maneira acentuada, textos inseridos no livro didático, que quase sempre são incompletos, fragmentados.

Sabemos que essa prática ainda é muito presente no contexto escolar. Entre a função da escola e o papel social do professor frente ao processo ensino e aprendizagem está o livro didático, e este é, na maioria das vezes, o único instrumento utilizado em sala de aula para nortear o ensino de língua materna.

Assim, colorindo os livros didáticos, os gêneros discursivos, em sua maioria recortados e fragmentados, auxiliam ao professor protagonizar na escola um ensino que pouco desenvolve as habilidades leitoras dos sujeitos. Haja vista que as atividades de leitura são realizadas em sua maioria de maneira simulada, presas na artificialidade da língua, resumindo, quase sempre, o ensino de leitura em exercícios de codificação e decodificação.

Por outro lado, ao escolher um livro didático como referência para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, é importante analisar e refletir de que maneira os gêneros discursivos estão sendo tratados no referido livro, com quais objetivos, finalidades e perspectivas eles estão incluídos em sua proposta pedagógica, se estes procedimentos dão subsídios para o ensino e a efetividade da aprendizagem no que concerne ao desenvolvimento de habilidades e competências leitoras nos alunos.

Diante dos relatos das professoras sobre o uso do livro didático, resolvemos fazer uma breve verificação no livro escolhido pelos professores em reunião pedagógica, conforme informação da diretora. Segundo ela, o Componente Curricular de Língua Portuguesa é pautado no livro “Português Linguagens” de Wiliam Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Constatamos que, de fato, a obra elege uma variação de gêneros discursivos como: mitos, contos, poemas, tirinhas, cartuns, anúncios, etc. porém, não desenvolve uma proposta de ensino da leitura de maneira construtiva, interativa ao ponto de fazer os leitores se apropriarem do que aponta Bakhtin (2003) do conteúdo temático, do estilo de linguagem e construção composicional do gênero.

Vimos também que os textos mais longos foram recortados, o que já se configura em uma leitura fragmentada; as atividades de compreensão e interpretação exigem respostas centradas na perspectiva do texto em que as respostas são facilmente encontradas na superfície textual, como discute Menegassi e Ângelo (2005).

Não há então preocupação em elaborar atividades de leitura que promovam a interação entre leitor-texto-autor, o que pode ser visto nas questões sobre o fragmento de um texto da mitologia grega “O dia em que vi Pégaso nascer”, assim apresentadas: *1. A história começa com a narradora se apresentando: a) quem é ela? b) Sobre quem a narradora começa a falar? Sobre um homem ou sobre um deus? c) O lugar onde a narradora vivia era o Olimpo. O que esse lugar tinha de extraordinário? 2. Atena descreve Perseu como jovem, veloz e esperto, e, além disso, dotado de uma característica própria dos heróis. a) qual era essa característica? b) Para impressionar o rei, que prova de coragem jovem decide dar? 4. Medusa era uma das górgonas. a) Quais eram as características físicas de Medusa? b) além da força física, que outro poder medusa empregava contra os homens? (p. 14).*

A obra segue, no tratamento da gramática, uma abordagem tradicional, descritivista em que há predominância de atividades metalinguísticas, utilizando-se os gêneros discursivos, em geral, como pretexto para tratar de assuntos gramaticais. Nesse caso, os textos são apenas visitados para este fim, cabendo ao leitor o papel de reconhecer o sentido das palavras, as estruturas frasais e ter domínio da metalinguagem. Isso nos remete à concepção de linguagem como instrumento de comunicação segundo Geraldi (1997). A título de exemplo, utilizamos o poema “Ali” de Paulo Leminski e logo em seguida a atividade proposta no livro sobre o referido texto.

Ali
 só
 ali
 se
 se alice
 ali se visse
 quanto alice viu
 e não disse
 se ali
 ali se dissesse
 quanta palavra
 veio e não desce
 ali
 bem ali
 dentro da alice
 só alice
 com alice
 ali se parece

(Melhores poemas de Paulo Leminski. Seleção de Fred Góes e Álvares Martins. São Paulo: global, 2002, p. 30)

Observe que no poema de Paulo Leminski, as formas verbais **visse** e **dissesse** são a terceira pessoa dos verbos **ver** e **dizer**, respectivamente, e estão no pretérito imperfeito do subjuntivo. Se esses verbos fossem conjugados no futuro do subjuntivo, teríamos: se (Alice) **disser**. Note que as formas **visse**, **vir**, **dissesse** e **disser** não seguem o modelo dos verbos da 2ª conjugação. Isso ocorre porque os verbos **ver** e **dizer** são irregulares. O mesmo acontece com outros verbos das três conjugações, como **dar**, **estar**, **ser**, **caber**, **haver**, **ir**, **vir**. (p. 49).

Reescreva as frase seguintes, substituindo o futuro do subjuntivo pelo imperfeito do subjuntivo e o futuro do presente do indicativo pelo futuro do presente do indicativo. Veja o exemplo: **Se eu cantar, você também cantara. Se eu cantasse, você também cantaria.** a) Se nós virmos o filme, nossos amigos também verão. b) Se ele trouxer o livro, eu também trarei. c) Se ele couber no carro, as malas também caberão. d) Se eles fizeram fila, nós também faremos. e) Se os professores vierem, os professores também virão. f) Se nós quisermos as palestras, eles também quererão. (p. 50).

Nota-se que o texto foi utilizado apenas para se criar um suposto conceito de uso dos verbos irregulares no subjuntivo, logo em seguida, ele foi descartado, não houve estratégia prévia, nem durante e depois da leitura do texto.

A imaginação, os sons, os sentidos inesperados às palavras, a dinamicidade, o contexto de produção, a ludicidade e o universo criativo do autor, ficaram em segundo plano. Isso se configura em um grande indício de como o trabalho com a leitura na escola pesquisada está sendo desenvolvida.

Ao retornarmos ao discurso da Professora B, podemos inferir que, quando ela trata do “assunto da aula”, ela se refere a assuntos gramaticais, em que a leitura não está atrelada a essa metodologia. Além disso, a docente cria uma estratégia somente para os alunos que sabem ler: “[...] incentivar aquele aluno que sabe ler [...]”, e depois propõe uma leitura esporádica, que caminha para a oralização.

Conforme entendemos, os objetivos também não são definidos para uma análise crítica do texto, mas apenas para o desenvolvimento da oralização, “entonação de voz marcada pela pontuação”, leitura em voz alta pelos discentes, dividindo parágrafos entre eles.

Reiteramos aqui as ideias de Solé (1998) para o qual esse tipo de leitura não leva em consideração a compreensão textual como um fator primordial; funciona mais como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralizar a escrita. E mais, as atividades elaboradas são resumidas em identificar o tema central e o protagonista da história, o que não aciona os conhecimentos prévios dos leitores, tampouco os fazem analisar, criticar, questionar, deduzir e contextualizar as informações expostas nos textos estudados.

Podemos dizer que as respostas das professoras também nos revelam, nos excertos acima, a ausência de estratégias de leitura a partir de uma didatização dos gêneros discursivos, ancorada em concepções teóricas que discutem a leitura como um processo de interação.

Isso nos leva dizer que há uma lacuna no que concerne à elaboração de propostas que consolidem teoria e prática por meio de projetos, sequência didática, planos de aula que façam a transposição didática desses gêneros para o ensino da leitura e minimizem problemas frequentes como os relatados pela Professora A, que afirma que:

“Os problemas mais frequentes que os alunos apresentam na leitura são: a desmotivação, a dificuldade de leitura oral e principalmente a compreensão do que foi lido. O primeiro ocorre pelo fato de que não possuem o hábito da leitura, a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, só tem contato com esse universo na sala de aula quando são “obrigados” a ler, por isso não se entusiasma quando são solicitados para tal prática. Na leitura oral ficam

envergonhados, talvez por não possuírem esse hábito. O mais preocupante é a dificuldade de compreensão do que foi lido, ou seja, leram e não entenderam, não compreenderam, não assimilaram a ideia central do que foi lido. Aí, me pergunto: Será que leram? Ou apenas decodificaram as letras que ali estavam?” (PROFESSORA A).

Diante dessas informações, podemos dizer que a mudança de paradigma no trato com a leitura na sala de aula precisa ser redimensionada. A busca por estratégias de ensino que visem à construção de sentido no ato de ler é necessária para a efetivação de um trabalho que vai de encontro às práticas que não suscitam no leitor o gosto pela leitura.

É importante, neste processo de construção, criar condições para que os alunos se interessem pela leitura. O primeiro passo é refletir com os leitores sobre o que irão ler, para quê, qual a intenção em fazer a leitura de um determinado texto e como isso será feito. Como auxílio da fundamentação teórica, retomamos mais uma vez os estudos de Solé (1998), quando esta destaca que as estratégias de ensino de compreensão leitora precisam se adequar às reais necessidades do leitor.

Isso pressupõe que cada sujeito cria determinadas expectativas em relação ao que será lido, e a direção que ele pretende seguir na construção de sentido à leitura se dá de maneira individual.

Desse modo, para alcançar essa individualidade e autonomia no início do processo de leitura, a autora sugere alguns passos que podem servir como um direcionamento para nortear à prática pedagógica do professor que são: motivação, objetivos, conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões e formulações de perguntas sobre o texto. Kleiman (2002) também comunga dessa ideia ao dizer que a leitura é um ato individual em que o próprio leitor constrói significados a partir de sua relação com o texto.

De fato, se os alunos estão desmotivados, como afirma a professora, toda estratégia criada não surtirá efeito positivo. Fazê-los perceber o prazer que a leitura oferece, o que se pode descobrir com ela, quais os seus benefícios, pode levá-los a gostarem de ler. O papel de promover esse encontro afetivo, interativo, dinâmico entre leitor e texto é do professor.

Logicamente que isso lhe exige a condição de ser ou de se transformar em um leitor estimulado, criativo e buscar uma solução conjunta, partilhando com seus alunos múltiplas aprendizagens e conhecimentos. Para isso, os objetivos e estratégias a serem alcançadas devem ser pré-definidas em todos os momentos da

leitura, desmistificando a ideia da leitura obrigatória e apenas como sinônimo de oralização, devem levá-los a perceberem que lemos com diferentes interesses e finalidades: para obter uma informação, seguir uma instrução, comunicar um assunto, sensibilizar, obter prazer, etc., daí a importância do professor ter clareza dos objetivos que pretende alcançar.

As professoras relatam que, para minimizar os problemas relacionados à leitura, a escola criou um Projeto para atender alunos que estão com dificuldades em ler e compreender textos. O referido Projeto foi criado para ser desenvolvido na sala de leitura, e a participação do discente depende de um diagnóstico feito pelo professor da turma: a ele cabe a responsabilidade de criar situações para fazer esse levantamento. Sobre isso, as educadoras fazem este esclarecimento:

“Em nossas turmas para diagnosticar quais serão os alunos selecionados, primeiro, escolhe-se um texto para ser trabalhado. Depois, esse texto é ditado para que os alunos copiem. Terminada essa etapa, chama-se um aluno de cada vez para que leia o texto que ele próprio escreveu e observa-se o texto escrito no caderno (ortografia e caligrafia, principalmente a primeira). Alguns alunos ficam nervosos e não conseguem ler e acabam confessando “não sei ler, professora” (PROFESSORA A, grifo nosso).

“Uma metodologia que utilizo que sempre aos finais de semana peço para os alunos pesquisarem um texto e trazerem para fazerem a leitura desse texto pesquisado para as primeiras aulas que tiverem na semana. Com essa estratégia chego a observar as dificuldades dos alunos em relação à leitura que é a falta de pontuação e muitos não conseguem ler com clareza e compreensão” (PROFESSORA B, grifo nosso).

Observamos, nesses relatos, que os diagnósticos são realizados com base em dados superficiais, não se elabora uma aula de leitura que explore as informações explícitas e implícitas do texto.

Não é dada ao aluno a oportunidade de acionar os seus conhecimentos prévios, inferir, questionar, criar hipóteses, contextualizar as informações para que, desse modo, ele possa chegar a uma representação global do texto. Ou seja, a presença de um leitor ativo, com uma atitude responsiva diante do texto, não é prevista.

Desse modo, as etapas do diagnóstico configuram uma perspectiva de leitura baseada nos moldes tradicionais de ensino: a professora “A”, por exemplo, elege etapas que se dividem em: escolha do texto, ditado, leitura individual na frente

da lousa para que seja avaliada à oralização; em seguida avalia ortografia e caligrafia.

Notamos que há uma imposição muito grande que leva muitos alunos ao constrangimento, a ponto de muitos deles se autoavaliarem, admitindo o seu fracasso como leitor confessando: “não sei ler, professora”.

A Professora “B” também avalia os seus alunos de modo parcial, com atividades pouco significativas para traçar um perfil de leitor para esses discentes. Vimos que o que se observa na atividade não põe em relevância o seu senso crítico, limitando-se em identificar dificuldade de pontuação, o que leva o leitor, segundo a educadora, a não ler com clareza e compreensão.

Esses últimos termos dizem respeito à oralidade: como se trata de uma atividade extraclasse, caso o aluno treine bem em casa, ele terá grandes chances de ler com mais “clareza e compreensão” e não ser encaminhado à sala de leitura.

Em virtude das estratégias utilizadas como mecanismo para diagnosticar os problemas inerentes à leitura e compreensão dos alunos, percebemos que há um distanciamento entre a maneira como o texto é tratado pelas professoras, e o propósito de uma leitura com base em uma concepção dialógica, interacionista, em que o texto é, segundo Koch (2002), um lugar de interação em que os sujeitos do discurso se interrelacionam para construir o conhecimento.

Muitos aspectos poderiam ser abordados em um diagnóstico para identificar o nível de leitura e compreensividade dos discentes. A professora A mencionou como exemplo o texto narrativo, mas sem um aprofundamento dos aspectos mais relevantes, restringindo-o a “perguntas acerca do texto lido como tema central, principais personagens (no caso do texto narrativo), etc.”.

Em um trabalho conjunto com a coordenação pedagógica da escola, as professoras poderiam trabalhar com um teste diagnóstico, partindo de questões gerais sobre o texto, para questões mais específicas, com base, por exemplo, nos descritores expostos na Matriz de Referência de língua portuguesa (2011), como podemos observar na tabela seguinte que trata dos procedimentos de leitura, das implicações do suporte, do gênero, do enunciador na compreensão do texto, da relação entre textos e da coerência e coesão no processamento textual.

Figura 2: Descritores do texto**Tópico I. Procedimentos de Leitura**

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Fonte: Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011)

Com base nesses descritores, poderiam ser elaboradas muitas atividades para fazer parte de um diagnóstico de leitura, tais como: formular perguntas centralizadas no texto, com questões inferenciais, buscar explorar a subjetividade do leitor e, por fim, focar em questões que caminhem para uma perspectiva interativa entre leitor-texto-autor.

Como já foi mencionado, não há uma sistematização do trabalho com a leitura em sala de aula e, como tudo indica, não há também acompanhamento didático pedagógico dos coordenadores, no sentido de fazer um trabalho em conjunto com os professores com vista à orientação e auxílio na elaboração de propostas de atividades de leitura que venham contribuir, de maneira positiva, na aprendizagem dos discentes neste âmbito de conhecimento.

Outro ponto que merece ser discutido nesta análise é o sistema de avaliação proposto pela escola Fomos informados pela diretora, que a avaliação somativa é dividida em duas partes: no primeiro e no segundo bimestre, faz-se prova simulada com objetivo de preparar os alunos para participar da prova promovida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sobre isso as professoras nos apresentam este relato:

“Em relação ao processo de avaliação dos alunos a escola trabalha com o simulado desde o ano de 2014, ou seja, esse é o segundo ano que utilizamos o simulado como parte do processo de avaliação. Considero importante esse processo de avaliação, visto que o maior objetivo é preparar o aluno de acordo com os descritores da matriz de referência do ensino de língua portuguesa para que tenham um melhor desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (PROFESSORA A).

“Vale ressaltar que o fracasso de leitura nos alunos não traz bons resultados ao processo de avaliação, observo essa problemática nos simulados que a escola está promovendo; como são três ou quatro disciplinas em um caderno, o aluno está marcando rápido com pressa para sair, não ler os textos, não conseguem interpretar os comandos das questões e com isso não estão se saindo bem” (PROFESSORA B).

O relato da Professora “A” nos informa o objetivo de aderir à prova simulada como parte da avaliação dos alunos e que ela considera válida essa proposta por ser elaborada segundo os descritores expostos na Matriz de Referência do ensino de língua portuguesa.

Segundo ela, isso seria uma preparação para que esses alunos tivessem um bom desempenho no SAEB. No entanto, ao observarmos as questões expostas na prova simulada, vimos que elas não condizem com os descritores da Matriz de Referência, uma vez que são questões que não têm seu foco propriamente em leitura no sentido de atingir as dimensões dos descritores tanto da Prova Brasil quanto do SAEB, que têm como objetivos desenvolver habilidades e competências nos discentes.

Vimos na prova simulada um pouco do que já discutimos anteriormente: as questões são um reflexo de como o trabalho com o texto é proposto no livro didático, tanto é que o texto utilizado não está completo, é apenas um fragmento de um gênero memórias que serviu para nortear duas questões de múltipla escolha que propõem ao aluno identificar informações explícitas no texto e sua estrutura.

As demais questões abandonam o texto e se valem de orações aleatórias com objetivo de reconhecer termos essenciais da oração: classificação, tipos de sujeito e tipos de predicado. Constatamos que o que se assemelha à prova do SAEB é a estrutura do teste, uma vez que as questões são de múltipla escolha e abrangem várias disciplinas, mas nem mesmo as outras disciplinas atendem aos descritores da Matriz de Referência, como se pode ver nas questões da prova simulada:

Figura 3: Prova simulada

PROVA 01 - 7º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia:

Tempo de Infância

Quando se é criança, o mundo é apenas um grande parque de diversões. E são essas as primeiras lembranças que trago em mim.

Lembro que, ainda bem pequeno, gostava de sair correndo atrás de meus irmãos e primos maiores. Era uma corrida sem finalidade. Corria-se por correr ou, apenas, para repetir os gestos dos calangos que dividiam com a gente o espaço da aldeia. Meus irmãos e eu andávamos sem paradeiro e sem destino. Íamos a todos os cantos que nos eram permitidos pelos adultos. O igarapé era nosso principal objetivo, mas também tínhamos as árvores, enormes mangueiras que cresciam por toda a aldeia. Os maiores subiam com destreza e depois me ajudavam a subir também.

Passávamos horas ali, brincando de navegar nos galhos da velha árvore, comendo mangas com farinha de mandioca.

(...).

Daniel Munduruku

01. O trecho que nos dá pistas que a criança era indígena é:

A) “Quando se é criança, o mundo é apenas um grande parque de diversões”.

B) “Corria-se por correr ou, apenas, para repetir os gestos dos calangos que dividiam com a gente o espaço da aldeia”.

C) “Íamos a todos os cantos que nos eram permitidos pelos adultos”.

D) “Lembro que, ainda bem pequeno, gostava de sair correndo atrás de meus irmãos e primos maiores”.

E) “Passávamos horas ali”

02. O texto que você leu tem uma estrutura diferente. É um texto de memórias (Relato de Experiência vivida) porque:

A) Apresenta verbos predominantemente no passado e na 1ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante de sua própria vida.

B) Apresenta verbos predominantemente no passado e na 2ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante de sua própria vida.

C) Apresenta verbos predominantemente no futuro e na 1ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante de sua própria vida.

D) Apresenta verbos predominantemente no passado e na 1ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante da vida de outra pessoa.

E) Não apresenta verbos predominantemente no passado e na 1ª pessoa; não segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante da vida de outra pessoa.

03. Na oração “*Meus amigos e eu organizamos a festa de despedida.*”, o sujeito é:

A) Simples

B) Composto

C) Desinencial

D) Indeterminado

E) Predicado

04. Analise os tipos de sujeito das seguintes orações e marque a alternativa correta:

I - Paulo está adoentado.

II - Paulo e João foram à praça.

III - Visitei o bosque Rodrigues Alves.

A) O sujeito é simples em III, composto em II e desinencial em I.

B) O sujeito é composto em I, simples em II e desinencial em III.

C) O sujeito é desinencial em I, composto em II e simples em III.

D) O sujeito é simples em I, composto em II e desinencial em III.

E) O sujeito é simples em I, II e III.

Figura 4: Prova simulada


05. Classifique as orações abaixo, tendo em vista o tipo de predicado. Em seguida marque a sequência correta.
(PV) Predicado verbal (PN) Predicado nominal

() O homem parecia assustado.
() O freguês saiu da loja.
() O mágico parece ágil.
() Nossos guerreiros voltaram.
() O homem enfrentou seu adversário.

A) PV, PV, PN, PN, PV
B) PN, PN, PV, PV, PV
C) PN, PV, PN, PV, PV
D) PV, PV, PV, PV, PV
E) PN, PN, PN, PN, PN

ARTE

06. Observe a imagem seguinte e marque a alternativa correta:



A imagem representa uma textura:
A) Orgânica
B) Natural
C) Geométrica
D) Casual
E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

07. Quanto à forma de apresentação a textura se classifica como:
A) Natural e Artificial
B) Casual e Artificial
C) Geométrica e Orgânica
D) Visual e Tátil
E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

08. O homem cria a sua própria textura, na qual damos o nome de:
A) Textura Natural.
B) Textura Artificial.
C) Textura Orgânica.
D) Textura Diagonal.
E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

09. A sombra é a parte privada de luz e se divide como:
A) Natural e artificial.
B) Orgânica e geométrica.
C) Visual e ótica.
D) Própria e projetada.
E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

10. A sombra própria pode ser identificada da seguinte forma:
A) Quando aparece fora do objeto.
B) Quando o objeto recebe luz de maneira artificial.
C) Quando o objeto recebe luz do sol.
D) Quando a sombra está no próprio objeto e aparece sempre que ele esteja voltado para um ponto de luz.
E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

INGLÊS

Leia o texto

READ THE TEXT

Bob and Simone seem very happy.
Simone loves Bob very much. Bob loves Simone, too.
Bob is a young engineer and works for a big company.
Simone is a secretary and works in an office.
They plan to get married soon.

Considerando o texto acima, marque a alternativa correta.

11. O texto fala do amor entre um casal. Que frase nos retrata isso.
A) Bob and Simone seem very happy
B) Simone is a secretary
C) Simone loves Bob very much. Bob loves Simone, too.
D) They plan to get married soon.
E) n.d.a

Fonte: EMEFRAC

A fala da Professora “B” associa o mau desempenho dos discentes na referida prova ao fracasso que eles apresentam em leitura, à pressa, à falta de atenção, à dificuldade de interpretar comandos e responder à quantidade de disciplinas. No entanto, é pouco provável que um aluno de sétimo ano entenda comandos como esses, exigindo-lhes um conhecimento gramatical em que ele precisa decorar o que é sujeito, o que é predicado e como eles se classificam.

Observamos que há um predomínio de atividades metalinguísticas na prova em questão, baseado em um sistema fraseológico, moldado em esquemas abstratos e análises de classificações de regras gramaticais.

Isso nos remete a linguagem como expressão do pensamento, pois como os alunos não conseguem acertar as questões é atribuído a eles o fracasso em leitura, como se ler, tivesse estreita relação em conhecer o máximo dessas regras. Geraldini (1997) esclarece que na concepção da linguagem como expressão do pensamento o sujeito que não consegue exteriorizar suas ideias é visto como um ser que não pensa, tal como quem não tem capacidade de identificar e dominar as regras de bem falar e escrever não é um bom leitor.

Diante desse quadro de questões apresentadas na prova simulada, evidenciamos mais uma vez a maneira como a leitura está sendo trabalhada pelos professores.

Notamos também que muitos fatores levam esses docentes a desenvolverem um trabalho de leitura ainda nos moldes de um ensino tradicional. Embora já se ouça um discurso que caminha para o uso de outras concepções de linguagem e de ensino da leitura na sala de aula, o próprio discurso de produzir uma prova baseada nos descritores da Matriz de Referência curricular de Língua Portuguesa já poderia sinalizar mudança.

Porém, esses professores não recebem uma orientação pedagógica como deveriam e o que eles têm como referência para desenvolver os seus trabalhos caminham para um ensino de leitura descontextualizado.

Além do livro didático que já mencionamos neste texto, os professores contam com um plano de curso, elaborado no planejamento pedagógico de 2015. Nele, já se faz menção a um trabalho com a leitura sob a ótica de um novo paradigma e apresenta-se a intenção de tornar essa prática mais atrativa aos discentes. Porém, na seleção de conteúdos muito pouco se tem sobre leitura.

Desse modo, o documento está na contramão do que a escola propõe como filosofia e proposta pedagógica disposto em seu Projeto Político Pedagógico (2013, p. 23) que leva em consideração o que “está disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua metodologia de ensino está baseada na proposta da pedagogia libertadora, que tem como percussor Paulo Freire”.

Quando falamos que a escola caminha na contramão do que ela mesma propõe enquanto filosofia e proposta pedagógica, estamos comparando o que ela propõe em seu currículo com o que está disposto nos PCN (BRASIL, 1998).

Sobre leitura, o documento enfatiza que o processo ensino e aprendizagem deve ser norteado por um trabalho contínuo, guiado por diferentes gêneros discursivos, e a partir do desenvolvimento de suas competências, o discente poderá ser bem-sucedido nas demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as práticas de leitura em sala de aula devem convergir para o desenvolvimento da proficiência leitora e para a habilidade de selecionar dentre os textos que circulam socialmente aquele que mais convém ao sujeito no contexto social que participa.

Além disso, os PCN (BRASIL, 1998) asseguram também que um leitor competente consegue fazer uso de suas habilidades, recorrendo a estratégias para facilitar a sua compreensão diante das informações expostas nesses gêneros discursivos.

O documento também afirma que a escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura”. (BRASIL, 1998, p. 15).

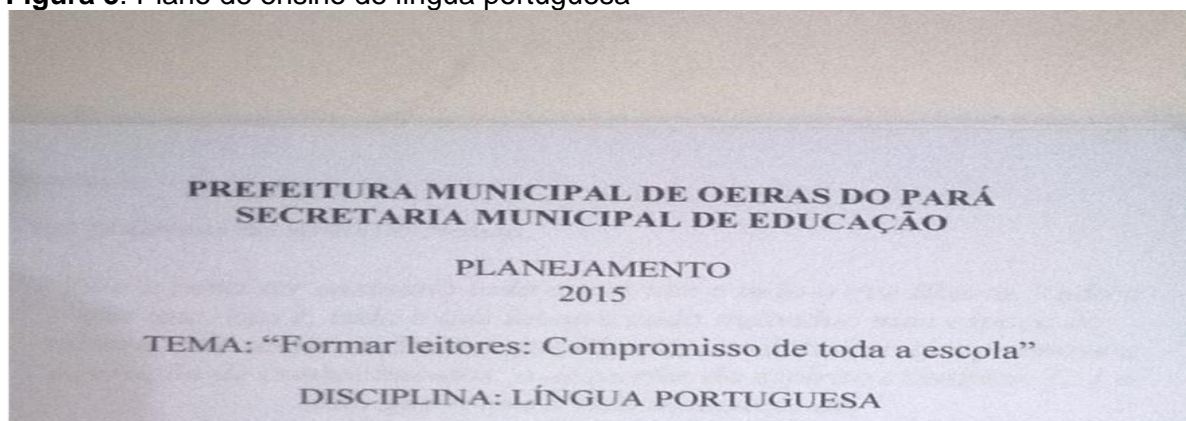
Nesse discurso está implicada a responsabilidade de cada professor em promover à autonomia do sujeito, sua maneira de pensar, de interagir e se comunicar com o mundo. No entanto, vimos que o que a escola propõe no currículo de língua portuguesa vai de encontro ao que está exposto nos PCN, embora se faça menção a um ensino produtivo de língua.

O planejamento 2015 teve como tema “Formar leitores: Compromisso de toda a escola”, e, na concepção da disciplina, enfatiza-se que ela priorizará quatro aspectos: Leitura, análise, interpretação, e produção de textos.

De fato, é compromisso da escola formar leitores proficientes, e todos precisam estar engajados nesse processo, haja vista que a língua portuguesa, como disciplina, precisa partir do que os documentos oficiais preconizam, e estes, como já falamos, apontam para um ensino de língua portuguesa sobre o viés dos gêneros discursivos, aliando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

A escola como se vê na imagem abaixo se vale desse discurso, mas não consegue elaborar algo significativo para nortear a prática pedagógica dos professores.

Figura 5: Plano de ensino de língua portuguesa



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras do Pará

Podemos dizer que o discurso não corresponde à prática por muitos motivos: um deles é que não há um projeto na escola que promova a interação de todos que dela participam para incentivar os alunos à prática da leitura.

Outro diz respeito a uma contradição na concepção que se tem da disciplina e dos objetivos pretendidos, visto que, na formulação do objetivo geral, do 7º ano, segundo bimestre, “Os alunos devem aprimorar suas capacidades de leitura, análise e interpretação, bem como a assimilação de conteúdos gramaticais”.

Nos objetivos específicos, temos: “Ler, conhecer e saber reconhecer contos, reportagens, notícias, crônicas e dissertações”, “Empregar a vírgula corretamente na escrita e respeitar sua entonação na leitura” /” Reconhecer a morfossintaxe” /”Reconhecer verbos de ligação e a predicativa do sujeito”/”Identificar uma locução verbal em uma oração”/”Classificar os tipos de sujeito em uma oração”/”Acentuar corretamente as palavras”.

Isso mostra que a concepção de conteúdos e procedimentos metodológicos do currículo da escola ainda estão embasados em uma visão tradicionalista do ensino da língua portuguesa, pois há um fluxo muito grande de assuntos gramaticais ligados à morfologia, sintaxe, semântica, morfossintaxe, etc. e esses estão atrelados a objetivos que direcionam o professor a uma prática que reduz o ensino a uma metalinguagem, em que o texto será utilizado apenas como pretexto para ensinar a gramática normativa.

Como se vê na imagem a seguir, há pouca ênfase para um acentuado ensino voltado para a leitura e produção textual, ou seja, temos um currículo pouco operante para um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitores proficientes, como propõe a própria instituição de ensino em seu Projeto Político Pedagógico.

Figura 6: Plano de ensino de língua portuguesa

7º ANO – SEGUNDO BIMESTRE LETIVO

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Os alunos devem aprimorar suas capacidades de leitura, análise e interpretação de textos, bem como de assimilação dos conteúdos gramaticais.

Objetivos Específicos:

- ✓ Ler, conhecer e saber reconhecer contos, reportagens, notícias, crônicas, narrativas e dissertações;
- ✓ Empregar a vírgula corretamente na escrita e respeitar sua entonação na leitura;
- ✓ Reconhecer a morfossintaxe;
- ✓ Reconhecer o verbo de ligação e predicativa do sujeito;
- ✓ Identificar uma locução verbal em uma oração;
- ✓ Classificar os tipos de sujeito;
- ✓ Acentuar corretamente as palavras;

CONTEÚDOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Período	Conteúdos	Procedimentos Didático-Pedagógicos
Abril	Gênero: O poema A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras (pesquisar)	Aulas dialogadas Leitura e interpretação de texto Exercícios Gerais Exercícios do Livro Didático
Maio	Sujeito e predicado Acentuação dos ditongos Acentuação dos hiatos	Produção de texto Recortes de jornais e revistas Textos reflexivos
Junho	Tipos de sujeito Concordância do verbo c/ o sujeito Verbo de ligação e predicativo do sujeito (pesquisar)	Recursos didáticos: Música Lousa Data show (quando possível) Vídeo (filme) Cópias de texto
	Avaliações Bimestrais	

OBSERVAÇÃO: Trabalhar ortografia em todos os bimestres.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Oeiras do Pará

Ainda Sobre os PCN mencionados como referência das práticas pedagógica da escola, vimos também que a proposta da instituição para o trabalho com linguagem não reflete bem com o que está disposto no documento. O tratamento didático da leitura, por exemplo, enfatiza que o ensino dessa prática precisa fazer sentido para os alunos, o que pouco se observa no planejamento anual da escola, no seu sistema de avaliação, no trabalho dos professores que elaboram suas práticas seguindo como parâmetros o livro didático e o plano de curso.

Outro fator importante a ser destacado sobre o currículo é que, mesmo expondo algo que se aproxima do discurso oficial sobre o que priorizar no ensino de língua, isso não é referenciado, discutido, analisado na conjuntura do documento. Ou seja, não há uma preocupação em discutir ou fazer uma reflexão sobre qual ou quais concepções de língua(gem) adotar no processo de ensino de língua portuguesa.

Essa falta de diálogo e reflexão é um ponto exposto no relato das professoras. Segundo elas, não é promovida pela escola uma discussão sobre os resultados negativos obtidos pelo sistema de prova simulada.

A Professora “A”, por exemplo, atribuiu esse resultado às dificuldades de leitura, a superlotação e o não cumprimento dos dias letivos, mas enfatizou que não se recorda “se já houve uma avaliação com docentes por parte da coordenação

pedagógica da escola”. Já, para a professora B, o problema se concentra nas dificuldades de leitura.

Sabemos que é de suma importância refletir sobre esses resultados com o corpo docente da escola, assim como também com a comunidade escolar, para que, juntos, busquem saber os porquês, o que falta melhorar na proposta avaliativa da escola, na prática pedagógica do professor e no currículo escolar, visto que há uma preocupação por parte das educadoras em debater esses problemas, sendo eles responsáveis de toda a escola.

De fato, a preocupação das professoras é muito válida, pois, ao analisar as referências que elas têm para desenvolver os seus trabalhos, podemos dizer que as chances de os resultados não serem satisfatórios são muito grandes e os fatores que estão imbricados no mau desempenho dos alunos devem ser rediscutidos.

Como as referências que as professoras dispõem pouco contribuem para proporem um trabalho mais acentuado de leitura, como por exemplo, o plano de curso, as docentes não se arriscam em inovar, ressignificar, redimensionar suas práticas pedagógicas.

Percebemos também que há um desconhecimento teórico, tanto das concepções de linguagem voltadas para uma prática mais reflexiva e interativa do ensino da língua, quanto, também, como da forma de fazer a transposição didática desse conhecimento teórico em prática de ensino. Isso pressupõe acompanhamento pedagógico e formação continuada, o que por muito tempo, segundo as professoras, a escola nem o sistema de ensino promovem.

A promoção de cursos de capacitação aos professores seria uma oportunidade de direcioná-los a um ensino fincado na interação, mostrando as diferentes possibilidades de elaboração de propostas pedagógicas que certamente os auxiliariam no trabalho com a Língua, como elaboração de projetos educacionais, de sequência didática, elaboração de atividades utilizando as diferentes estratégias de ensino de leitura.

Além disso, caberia promover encontros pedagógicos com objetivo de colocá-los em contato com outras concepções de linguagem, discutir sobre os teóricos que tratam desses assuntos e como isso se aplica ao ensino. Isso seria um ponto de partida para uma ruptura com o ensino tradicional ainda muito presente na prática pedagógica da escola, como vimos na prova simulada, no livro didático e no plano de curso da escola.

É importante dizer que, quando se trata do processo ensino e aprendizagem, especificamente do ensino da leitura em sala de aula, os problemas não se resumem somente na maneira de abordar o trabalho. Concordamos com as professoras que fatores externos também interferem muito nesse processo. O relato da professora A descreve o perfil socioeconômico e outros aspectos referentes aos alunos que são selecionados para serem atendidos na sala de leitura da seguinte maneira:

“No que se refere ao perfil socioeconômico dos alunos selecionados para frequentarem o projeto Sala de Leitura, observa-se que a maioria vem de famílias que possuem renda familiar relativamente baixa, pois os alunos frequentam a escola somente para manter-se inseridos no Programa Bolsa Família, visto que os que não frequentam a escola perdem o benefício. Isso acaba prejudicando, de certa forma, o processo ensino aprendizagem, pois eles vêm para a escola com a ideia de que apenas a presença deles em sala de aula é o suficiente, não dando a devida importância às atividades, as aulas, a participação dentro de sala de aula. É importante ressaltar, que afirmo isso, porque ouvi - não de um ou dois alunos- mas de vários, diversas vezes que só frequentam a escola para não perder o Programa. Esses alunos são repetentes (ou pelo menos a maioria) e poucas, pouquíssimas vezes seus pais participam de sua vida escolar. Na verdade, não participam” (PROFESSORA A).

Observamos que o relato da professora revela outras questões que repercutem negativamente no processo ensino e aprendizagem em sala de aula. São alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, o que nos leva a inferir que o acesso que eles têm à leitura se dá de maneira muito reduzida.

Não recebem apoio dos pais, e, como são repetentes, devem atingir à faixa etária entre 14 e 16 anos, o que nos leva a afirmar que estão em distorção idade/série, provavelmente proveniente de alguns problemas, como: interrupção no estudo, evasão escolar e reprovação. Todos recebem o benefício do Programa Bolsa Família e, por conta disso, muitos afirmam que não faltam às aulas para não perderem essa renda, visto que o pagamento se dá mediante à frequência do aluno, mas que, em sua maioria, demonstram desmotivação e desinteresse pelas aulas.

Isso demonstra o quanto é necessário um trabalho engajado e articulado entre professores, direção, coordenação, comunidade escolar para juntos desenvolverem ações que promovam a participação dos pais no dia a dia da escola, mostrando o papel que cada um exerce na vida educacional dos filhos. Uma gestão mais participativa pode ser um passo importante para minimizar problemas inerentes à aprendizagem dos alunos.

Segundo o PPP (2013), a escola como instituição educativa deve se articular em função de uma educação que prepare o discente para a vida em sociedade de maneira crítica e participativa, para isso ela deve

Possibilitar ações para que aconteçam profundas e imprescindíveis transformações necessárias dentro do contexto educacional, ajudando a formar cidadãos aptos a enfrentar o mundo atual como pessoas conscientes, ativas, autônomas, participativas, críticas e reflexivas, que dominem os conhecimentos que necessitam para se tornarem cidadãos reconhecidos, plenamente e conscientes de seu papel na sociedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 21).

E ainda:

Cumprir a sua finalidade social, resgate a credibilidade do ensino público, o que terá como consequência de seus profissionais que, organizados de forma coletiva, possibilitem a integração crítica do indivíduo em seu meio, permitindo-lhe acesso aos conhecimentos já construídos e propiciando a elaboração de novos conhecimentos. Sendo assim, a educação estará contribuindo para a efetiva emancipação humana tanto social quanto individual, desenvolvendo e estimulando as potencialidades dos educandos, o que não acontecerá sem levar em consideração a realidade social, política, econômica e cultural em que estamos inseridos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 16).

Portanto, ao perceber que esses alunos não possuem referência de leitores em casa, não têm hábito de leitura, demonstram desinteresse pelas atividades em sala de aula, estão em distorção em idade/série, etc., o foco do trabalho com a leitura deve se intensificar em sala de aula.

O primeiro passo é avaliar o próprio processo, discutindo e refletindo com os professores da escola acerca dos resultados negativos e, a partir disso, viabilizar projetos envolvendo toda a comunidade escolar com ações que promovam o ensinar e o aprender de maneira crítica e autônoma como bem enfatiza o documento acima mencionado.

No bojo desse projeto, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, pais de alunos e alunos precisam estar engajados em uma política educacional que não coloque à margem seus discentes, seja por meio de discurso ou pela prática do dia a dia da escola, no interior da sala de aula ou fora dela. Em cada discurso vimos a expectativa de mudança, o desejo em fazer, cada um à sua maneira, a diferença na vida dos alunos.

Assim, a professora A faz “o possível para minimizar essas dificuldades incentivando os alunos a lerem mais, a frequentar a biblioteca, comentando livros lidos para aguçar a curiosidade”.

Já a professora B afirma: “pretendo continuar com as práticas de leitura que venho realizando nas minhas aulas e desejo aguçar neles o gosto pela leitura, que sei que é um desafio, mas creio que não é impossível”. Portanto, os relatos apontam que há um problema acentuado em relação à leitura e que toda a comunidade escolar deve enfrentá-lo. O projeto Leitores do Arcanjo, de que falaremos a seguir, pode ser visto como um dos caminhos para minimizar essa problemática.

4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR COORDENADOR DA SALA DE LEITURA

Procedemos na análise do relato de experiência do professor coordenador da sala de leitura, fazendo também um paralelo entre o discurso docente e o que estabelece o Projeto de Leitura “Leitores do Arcanjo” em relação aos seus objetivos, metodologias e estratégias de ensino. Buscamos identificar a concepção de linguagem e a perspectiva de leitura predominante na proposta do referido projeto, fazendo um paralelo com os outros documentos coletados na pesquisa, recorrendo às contribuições teóricas que norteiam este trabalho.

O projeto “Leitores do Arcanjo” inicialmente foi criado para aprimorar em cada aluno, de maneira livre e espontânea, o gosto pela leitura. A estratégia seria em deixar os alunos escolherem o que mais lhes interessava dentre os gêneros que dialogavam com outras disciplinas; um projeto interdisciplinar. Após a leitura do texto, os professores passavam atividades dirigidas com objetivo de “contribuir para o melhoramento ou aperfeiçoamento das competências e habilidades de leitura dos alunos” (PROJETO LEITORES DO ARCANJO, 2010, p. 1).

Foi criado em 2010 e está ancorado no Projeto Político Pedagógico da escola que, por sua vez, o coloca como uma ação que tem como objetivo “Trabalhar leitura e escrita de forma interdisciplinar” (PPP, 2013, p. 21).

O documento dispõe de um referencial teórico que se fundamenta basicamente em Kleiman (1999), quando trata do tripé que caracteriza a compreensão de um texto: conhecimento prévio, conhecimento linguístico, conhecimento textual, e em Antunes (2009), quando contempla o pressuposto de que o sentido atribuído a um texto depende de fatores extras e intratextuais.

Ao lermos o relato do professor coordenador da sala de leitura, vimos que ele possui uma estreita relação com o projeto, fala dele de maneira entusiasmada, disposta, que revela suas expectativas e realizações em pôr em prática o que ele afirma ser a realização de um sonho. Isso pode ser visto no início de seu relato quando diz que:

“[...] gostaria simplesmente de comentar a importância que tem sido falar, divulgar e propagar cada vez mais essa ideia que nasceu de um sonho e que se transformou em uma necessidade para a escola e para centenas de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos que por aqui tem passado. O projeto sala de leitura como ficou conhecido, surgiu a partir do tema defendido no meu trabalho de conclusão de curso (TCC)” (PROFESSOR COORDENADOR, 2016).

Isso explica esse olhar afetivo para um trabalho que, inicialmente, atendia somente alunos de 3ª e 4ª série com objetivo de alfabetizá-los. Segundo nos informa o relato do professor, a ideia de elaborar o projeto surgiu a partir de uma atividade que ele e outra professora começaram a desenvolver na escola, “O soletrando”.

Essa atividade era desenvolvida somente as sextas-feiras e, conforme conta o docente, era uma maneira de causar “expectativa entre os participantes” (PROFESSOR COORDENADOR, 2016). Também informa que “No início comprávamos cadernos, canetas, bombons, brinquedos e colocávamos como premiação entre os alunos vencedores” (PROFESSOR COORDENADOR, 2016). Sobre isso, fizemos uma análise logo adiante.

Embora o PPP da escola se refira ao projeto como uma ação que tinha como objetivo propor um ensino de língua portuguesa em que o foco do trabalho de leitura e escrita se daria de maneira interdisciplinar, o professor relata que, inicialmente, o projeto era visto como apenas uma aula de reforço “[...]sempre visto por eles como suporte e aulas de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem” (PROFESSOR COORDENADOR, 2016).

Porém, essa visão foi mudando à medida que os resultados positivos foram aparecendo, em meio às dificuldades e o cansaço em trabalhar com turmas multissérie, conforme afirma o professor coordenador:

“Foi difícil, a luta foi cansativa, pois, trabalhávamos séries diversificadas. Mas a resposta veio em seguida dos familiares que vinham atrás de vaga para os filhos, iam à secretaria e falavam da sala de leitura parabenizavam a escola

pelo belíssimo trabalho, nos eventos da escola muitos pais elogiavam a direção e equipe pedagógica pela atitude” (PROFESSOR COORDENADOR).

Por meio do esforço do professor coordenador, a Sala de Leitura conta hoje com um acervo amplo e diversificado, tem parceria com um projeto voltado para escolas do campo chamado “O Arca das Letras”, que, periodicamente, envia “um caixa com livros de gêneros variados: [...] consegui montar um acervo maravilhoso e renovado, atualizado, leituras já com a nova regra ortográfica (PROFESSOR COORDENADOR, 2016).

Além disso, o espaço, segundo consta no relato, é favorável para desenvolver um trabalho significativo com a leitura: “Hoje o sonho de ter uma sala climatizada, decorada, desenhada que chame a atenção, onde o aluno entre já se deparando com letras, frases, versos desenhos, símbolos, isso é real” (PROFESSOR COORDENADOR, 2016).

Conforme o discurso do professor, os objetivos e a metodologia descritos no projeto também oferecem subsídios para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado com a leitura. Com base em estratégias consistentes e coerentes com o que se pretende oportunizar ao leitor o desenvolvimento de suas habilidades e competências leitoras, o projeto apresenta como objetivos:

- Formar leitores críticos e conscientes para o exercício da cidadania no contexto das realidades sociais das práticas de leitura e escrita em que vivem;
- Favorecer um contato amigável com o texto, despertando a curiosidade e o gosto pela leitura;
- Proporcionar aos alunos instrumentos que venham lhes favorecer a compreensão de diversos gêneros discursivos, bem como a utilização dos mesmos no cotidiano;
- Contribuir significativamente na formação integral dos nossos educandos;
- Premiar os alunos que mais se destacarem nos trabalhos planejados da sala de leitura (PROJETO LEITORES DO ARCANJO, 2010, p. 2).

Quanto à metodologia, o referido projeto busca potencializar nas atividades de leitura os conhecimentos prévios dos discentes acerca das habilidades que eles dominam sobre os gêneros trabalhados. Para isso, o processo metodológico é orientado pelas seguintes instruções:

Mobilizar experiências intertextual, indagando ao leitor sobre outros textos que tratam do mesmo assunto, isso permitirá reconhecer um tipo de texto de outro;

- Levantar questões que possibilitem o conhecimento da situação de produção textual: Qual o gênero textual? Quem é o autor do texto? Onde o mesmo foi publicado? Em que ano? Para qual público foi escrito? Quais os aspectos físicos do texto? Ou seja, sua forma composicional e seu estilo linguístico (PROJETO LEITORES DO ARCANJO, 2010, p. 2-3).

Vimos que há imbricado tanto nos objetivos quanto na metodologia uma proposta de trabalho por meio de gêneros discursivos, pautado na interação entre leitor-texto-autor e no uso de estratégias que utilizam, na didatização do gênero, o diálogo com outros textos, a inferência, a utilização dos conhecimentos prévios, o que se aproxima das propostas de Solé, de Kleiman e dos PCN.

Além disso, observamos, nessa fase da pesquisa, um objetivo que nos chamou a atenção: “Premiar os alunos que mais se destacarem nos trabalhos planejados da sala de leitura”. Uma prática que é bem presente nas práticas pedagógicas da sala de leitura. Dessa maneira, promover disputa entre alunos por meio de soletrando, é, como bem informa o professor coordenador, a motivação para frequentar a sala de leitura.

A esse respeito, consideramos que, embora os professores tenham uma boa intenção, esse tipo de atividade pode ocasionar problemas em muitos discentes, tendo em vista que o estímulo resposta (prêmio) só vai valer para quem for premiado, no caso, os vencedores, mas não tem efeito para quem perder. Como já mencionamos, neste estudo, utilizar a estratégia de leitura como disputa, como atividade competitiva é aceitar:

A convicção de que a transformação da leitura em uma competição- aberta ou encoberta- entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso (SOLÉ, 1998, p. 90).

De fato, isso pode se tornar um agravante, uma vez que somente os mais “capazes” são premiados e, no caso de “O soletrando”, os que apresentam maiores problemas na decodificação das palavras são impossibilitados de participar, o que pode influenciar negativamente no avanço desses discentes ao ponto de não superarem essas dificuldades e se tornarem tão aptos quanto os outros.

As sanções que Solé (1998) menciona podem se referir ao constrangimento em não ganhar o prêmio ou até mesmo em não ser selecionado para participar, e isso, de certa maneira, também pode criar resistência, desmotivação e desinteresse pela leitura.

Entendemos que, ao elaborar atividades de compreensão leitora para esses discentes, se deve considerar o seu histórico enquanto leitor, sua faixa etária e, como bem é mencionado nos objetivos do projeto, “Favorecer um contato amigável com o texto, despertando a curiosidade e o gosto pela leitura”.

Enfatizamos que isso é um fator muito importante nesse processo, haja vista que esses alunos são encaminhados para serem atendidos pelo projeto por apresentarem dificuldades em ler e compreender textos. Ou seja, eles já vêm de uma estatística negativa, que, para ser evidenciada, implicou a submissão do aluno a um diagnóstico seletivo.

Enfrentar então mais um processo classificatório, de disputa, de avaliação de sua competência leitora, certamente gera desconforto, inibição, medo de errar, posicionamento de em não arriscar uma soletração, o que pode levá-lo ao fracasso como leitor.

Não queremos afirmar, com isso, que a sala de leitura não desenvolva outras atividades atrativas para os alunos. No entanto, pelo discurso do professor coordenador, a culminância de todo o processo se dá por meio de “O soletrando” ou por uma outra atividade competitiva, premiativa, em que só os “melhores” são beneficiados.

O docente relata que, a partir de 2014, “O soletrando” ganhou uma nova versão e que há um investimento considerável nessa prática por ela apresentar resultados satisfatórios para o projeto:

“Pois bem, foi em 2014 que o soletrando ganha uma nova versão, afinal, é por meio dele que muitos alunos vêm à sala de leitura. Com a importância que tem esse jogo para o desenvolvimento dos educandos, já foi comprovado por meio de produções textuais, leituras, pronúncia de palavras, melhoramento no vocabulário e uma coisa crucial separação adequada de sílabas nas palavras. A partir daí, ganhamos os amigos da escola que passaram a oferecer brindes como forma de premiar os melhores do ano. Já foram premiados vários alunos, com tablete, celulares, bicicletas, livros e kits escolares” (PROFESSOR COORDENADOR, 2016)

Em 2015, o projeto foi reestruturado com o título “Nutrindo o imaginário e construindo novos significados” (não conseguimos a cópia da nova versão) para atender somente alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental.

Segundo relato do professor, o projeto entra com mais um atrativo “o aluno viaja no mundo da leitura e escreve seu próprio texto, sua história, sua poesia,

enfim. A escola premiará, também, o melhor texto, o melhor leitor, o mais dedicado e os três melhores de ‘O soletrando’ (PROFESSOR COORDENADOR, 2016).

Observamos que, mesmo focando em uma clientela específica, a dinâmica do processo não mudou: há sempre um sistema de premiação para os melhores, o que pode, como já dissemos, ocasionar um problema de desinteresse, de afastamento dos que não conseguirem escrever, no caso agora, o seu próprio texto, sua história, sua poesia, não os lê com mais desenvoltura, ou não estiverem entre os três que mais bem soletrarem, condição dada para ser um dos premiados.

Embora os professores afirmem que os alunos que permanecem durante todo o ano letivo sendo atendido na sala de leitura têm uma melhora significativa em relação à leitura e escrita, também nos informam que o número de evasão é muito grande. Do 7º ano “A”, por exemplo, dos 15 alunos selecionados, uns não compareceram, outros estudaram umas semanas e depois desistiram.

Esses alunos vão sendo substituídos por outros que demonstram interesse e que muitas vezes já possui uma certa habilidade com a leitura.

Vimos que não há efetivamente um acompanhamento didático-pedagógico que ofereça apoio a esses alunos; há um controle entre a sala de aula e a sala de leitura em relação à frequência. No entanto, no momento em que os alunos evadem do projeto, nada é feito para tentar encaminhá-los novamente.

Não se procura saber o porquê da não permanência desses discentes no projeto. Muitos questionamentos surgem sobre isso: pode ser por desinteresse, pela falta de acompanhamento e apoio da família, assim como também pela própria metodologia adotada no projeto que não atende às expectativas desses leitores, visto que eles podem não se considerar aptos para competir com alunos teoricamente mais avançados que eles.

Por tudo isso, consideramos importante que haja uma discussão sobre os pontos abordados, sejam avaliadas as estratégias que estão sendo utilizadas com esses alunos, envolvendo-os nessa dinâmica de discussão, sejam definidos com clareza os objetivos pretendidos e os alunos sejam conscientizados da importância da participação de cada um, proporcionando-se, assim, como o próprio projeto diz: “instrumentos que venham lhes favorecer a compreensão de diversos gêneros discursivos, bem como a utilização dos mesmos no cotidiano” (PROJETO LEITORES DO ARCANJO, 2010, p. 2) o que, na prática, não está sendo realizado.

Enfim, os dados demonstram a necessidade de redimensionar o trato com a leitura no contexto escolar, com objetivo de utilizar o texto como instrumento que permita ao leitor compreender e construir sentidos, significados ao que lê.

Para isso, a elaboração e sistematização de propostas de atividades de compreensão devem primar pelo aprofundamento temático, pelo diálogo crítico, pela intertextualidade e, sobretudo, pelo desenvolvimento das habilidades leitoras dos discentes frente à diversidade de textos que circulam socialmente. Com intuito de contribuir com o trabalho do professor na difícil tarefa de formar leitores, construímos um material didático-pedagógico, o que veremos na próxima seção.

5 PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este capítulo se destina a elaboração de uma proposta de ensino da leitura, pensada sob os moldes de um material didático-pedagógico que consiste em propor estratégias de compreensão leitora com intuito de contribuir no melhoramento da prática pedagógica do professor e auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades de leitura dos discentes.

5.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Vimos, durante a pesquisa, que as dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula no que concerne à elaboração e sistematização de propostas de atividades de leitura que venham, de fato, desenvolver as habilidades de compreensão leitora dos alunos são muito grandes.

Resolvemos, então, produzir um material didático-pedagógico com objetivo de auxiliar o professor na desafiante tarefa de formar leitores competentes que ora apresentam dificuldades em compreender os textos que leem. Seguimos para a elaboração desse material o modelo proposto por Solé (1998) sobre as estratégias de compreensão de leitura, que podem ser concebidas como realizadas em três em momentos: antes, durante e após a leitura do texto.

Tentamos abordar, no material, questões que ajudem os alunos a superar as principais dificuldades que diagnosticamos por meio das respostas dos sujeitos pesquisados como, por exemplo, a falta de compreensão do que foi lido, as dificuldades de oralização, a falta de motivação, já que o aluno será lançado em desafios para responder às questões de leitura.

Buscamos substituir a leitura obrigatória por uma leitura mais espontânea, dinâmica e centrada no sujeito; a leitura como treinamento para oralização, pela leitura compartilhada. Ultrapassamos nas questões de compreensão leitora a simples assimilação da ideia central, propondo uma leitura interativa com base na busca de uma representação global do texto pelo leitor.

Entendemos que nossa contribuição é um passo importante, entre tantos outros, para confrontar problemas relacionados à leitura na escola. Assim sendo, o

material didático-pedagógico é dividido em blocos de perguntas, compostas por três seções, relacionadas aos três momentos da leitura do texto.

No primeiro momento, bloco de atividades da seção “antes da leitura”; no segundo, bloco de atividades da seção “durante a leitura”; e no terceiro momento, bloco de atividades da seção “após a leitura do texto”.

Em cada seção, o professor, como mediador, conduzirá os alunos a interagirem com diferentes atividades de compreensão leitora em que, individualmente, eles dialogarão com o texto, construindo uma representação do conteúdo, da temática e de outros fatores ligados à textualidade. Ou seja, de acordo com os seus objetivos, o leitor vai construindo uma representação global do texto.

Para Solé (1998, p. 31 - 32), “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos”.

Ao final de cada bloco de perguntas, elaboradas para os três momentos, chamamos atenção do professor para as habilidades que os alunos podem desenvolver, assim como fizemos, também, retomadas teóricas para mostrar como foi realizada a transposição teórico/prática do processo de didatização do gênero discursivo em questão. Informamos, ainda, quais objetivos estão envolvidos em cada bloco e como o professor pode avaliar as possíveis respostas dos alunos. Para isso, recorreremos aos quadros de habilidades a serem exploradas em cada momento da leitura e aos critérios utilizados para avaliar o desenvolvimento dessas habilidades.

5.2 FORMULAÇÃO DA PROPOSTA: IDENTIFICAÇÃO

Tema: Estratégias de leitura na formação do leitor competente

Título: O leitor na construção de sentidos do texto

Objetivo: Auxiliar o professor na proposição do trabalho com a leitura no contexto escolar, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades leitoras dos discentes

Texto escolhido: “O homem que enxergava a morte” da obra “Contos de enganar a morte” de Ricardo Azevedo

Público-alvo: Alunos do 7ºano do ensino fundamental

Área do conhecimento/Disciplina: Língua Portuguesa

Tempo estimado: 6 aula

Organização do Material Didático-Pedagógico

APRESENTAÇÃO	147
I BREVE INFORMAÇÃO SOBRE O GÊNERO, A OBRA E AUTOR DO TEXTO UTILIZADO NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES	147
II PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA	153
2.1 MOMENTO ANTES DA LEITURA	153
2.2 ATIVIDADES DURANTE A LEITURA	157
2.3 ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA	167

O LEITOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

APRESENTAÇÃO

O presente material didático-pedagógico tem a finalidade de auxiliar o professor na proposição do trabalho com a leitura no contexto escolar, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do 7º ano do ensino fundamental. Como fundamento teórico/prático, utilizamos os pressupostos teóricos de Solé (1998), desmembrando as atividades de compreensão leitora em três momentos: antes, durante e após a leitura. Acreditamos que o trabalho com a leitura, conforme orientado pela autora, não se restringe a um ensino concentrado na metalinguagem, mas sim nos efeitos de sentido causados pela interação do leitor com o texto.

Tentamos abordar, neste material, estratégias que ajudem os alunos a superarem a falta de compreensão do que foi lido, as dificuldades de oralização, a falta de motivação e outros problemas concernentes à leitura no contexto escolar. Para isso, lançamos os alunos em desafios para responder às questões de leitura. Substituímos então a leitura obrigatória por uma leitura mais espontânea, dinâmica e centrada no sujeito; a leitura como treinamento para oralização, pela leitura compartilhada, as questões de compreensão leitora a simples assimilação da ideia central, por uma leitura interativa com base na busca de uma representação global do texto pelo leitor.

De antemão, é importante esclarecer que este material é apenas uma proposta que, nas mãos do professor, pode ser reavaliada, reformulada de acordo como objetivos que ele pretende alcançar no seu trabalho com a leitura. Isso significa dizer que a proposta aqui apresentada é suscetível de novas dinâmicas e estratégias.

I BREVE INFORMAÇÃO SOBRE O GÊNERO, A OBRA E AUTOR DO TEXTO UTILIZADO NA ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para a elaboração da proposta de ensino das estratégias de leitura, que compõe este material didático-pedagógico, detivemo-nos, primeiramente, em escolher o gênero discursivo que norteou as atividades de compreensão leitora. Não

se pode negar que os gêneros estejam diretamente ligados à vida cultural e social do ser humano, contribuindo para a efetivação comunicativa entre eles.

Ou seja, em qualquer contexto discursivo a interação sempre é mediada por um gênero do discurso e, diante dessa ampla heterogeneidade, ficamos indecisos quando somos “pressionados” a escolher um ou mais gêneros para elaborar atividades de compreensão leitora. Bakhtin (2003), ao teorizar sobre esses dispositivos pelos quais interagimos socialmente, declara que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Dentre tantos gêneros, optamos, neste trabalho, pelo conto popular, por este oferecer um rico campo de possibilidades de trabalho com a língua(gem), por se constituir de narrativas passadas de geração em geração, que podem ser recriadas, reinventadas, o que oportuniza ao professor explorar a subjetividade do aluno, ativar seus conhecimentos prévios, praticar a expressão oral, a compreensão, interpretação e análise linguística.

No geral, são textos curtos, ficcionados e/ou com uma dose de veracidade, o que, além de entreter, conduz prazerosamente o leitor a fatos do imaginário popular de maneira dinâmica e lúdica, fatores estes importantes no desenvolvimento da autonomia leitora e escritora do aluno.

Na elaboração das atividades de leitura, utilizamos o texto “O homem que enxergava a morte” (ver em anexo), da Coletânea “Contos de enganar a morte”, de Ricardo Azevedo. Nas primeiras páginas do livro (p. 5), apresenta-se uma pequena biografia do autor. Ricardo Azevedo é escritor, ilustrador, compositor e pesquisador, nasceu em 1949 e é autor de várias obras para crianças e jovens.

O escritor também ministra palestras e já publicou inúmeros estudos e artigos sobre temas ligados à cultura popular e o seu discurso, literatura e poesia, problemas relacionados ao uso da literatura no contexto escolar, além de escrever sobre música popular brasileira e questões referentes a ilustrações de livros. Como escritor e ilustrador, Ricardo Azevedo é dono de um acentuado acervo de livros publicados. Desde 1984 reúne e seleciona histórias narradas pelo imaginário popular. Segundo os editores da Obra “Contos de enganar a morte”:

As quatro narrativas que compõem o livro “chegaram aqui através dos portugueses. Por serem transmitidas oralmente, essas histórias costumam ter várias versões [...] O trabalho de Ricardo Azevedo é confrontar as diferentes versões e recontar a seu modo, tentando sempre recuperar a essência de cada história (AZEVEDO, 2003, p. 05).

Assim, observa-se que, pela maneira criativa e dinâmica com que o autor recria essas histórias, marcada por uma linguagem simples, lúdica, regada por um tom humorístico, ele demonstra, além da visão holística enquanto pesquisador, o talento e a sensibilidade com que o autor trabalha com a linguagem, com a literatura, com a palavra.

O livro “Contos de enganar a morte” foi publicado pela Editora Ática com ilustrações do próprio autor feitas em preto e branco e remete o leitor às xilogravuras utilizadas na literatura de cordel, como podemos ver na imagem a seguir que ilustra a capa da obra e outras que veremos no decorrer do trabalho.

Figura 7: Capa do livro “Contos de enganar a morte”



Fonte: AZEVEDO, 2003.

A obra é composta por quatro narrativas do imaginário popular brasileiro, contando histórias de personagens protagonistas, heróis que não queriam morrer e, para isso não acontecer, tentavam enganar a morte criando histórias, trapanças, artimanhas e tramoias para se livrar deste fim inevitável, já que no final ela sempre vence. Será?

A primeira narrativa, que tem como título “O homem que enxergava a morte”, texto escolhido para a elaboração do material didático, conta a história de um homem que não conseguia encontrar padrinho para o seu sétimo filho e, ao voltar para casa, frustrado, encontrou “com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso” (AZEVEDO, 2003, p. 11), como bem ilustra a imagem a seguir:

Figura 8: “O homem que enxergava a morte”



Fonte: AZEVEDO, 2003, p. 12.

A morte então se ofereceu para ser madrinha do filho do homem e, como recompensa em aceitá-la como comadre, ela o transformou em um grande médico, concedendo-lhe o dom de adivinhar se uma pessoa morreria ou viveria quando acometida por alguma doença e isso o tornou rico, famoso, reconhecido. O

problema é que todo mundo tem a sua hora de morrer e, certo dia, a vez dele chegou e....

O segundo conto, intitulado “O último dia na vida do ferreiro”, narra a história de um ferreiro que tinha um coração bondoso e que não se deixava enganar pelas grandiosas propostas da morte, que, com intenção de levá-lo, prometia-lhe, com alguma condição, grandes fortunas. A imagem mostra o encontro das personagens no momento em que a morte tenta persuadir o rapaz com suas promessas de riqueza.

Figura 9: O último dia na vida do ferreiro



Fonte: AZEVEDO, 2003, p 25.

Porém, o moço sempre não aceitava, mas a morte, que não aceita um não como resposta, “afastou-se resmungando: __ Vai esperando que eu ainda pego você” (AZEVEDO, 2003, p. 22).

Como falamos, o jovem era bondoso e, ao ajudar uma senhora que estava com fome há três dias, dando a ela o único alimento que tinha para comer, foi recompensado pela mulher com poderes mágicos, concedendo ao moço três desejos que o ajudariam enganar a morte. Será que para sempre?

A terceira narrativa da obra apresentada tem como título “O moço que não queria morrer” Conta a história de um jovem que conhece a morte por acaso,

aparecendo-lhe em forma de um vulto e, ao descobrir de quem se tratava, disse-lhe que não pretendia morrer. “A Morte caiu na risada: [...] Um dia eu pego você, mas não vai ser já” (AZEVEDO, 2003, p. 35). O moço, então, encontrou uma maneira de não morrer, mas até mesmo a imortalidade está condicionada para a morte e um dia ela acaba achando um jeito de levar o jovem, ou será que não?

O último conto, que se intitula como “A morte de Zé Malandro”, conta a história de um jovem cheio de astúcias, folgado, que não trabalhava como todo mundo, “[...] preferia passar a vida zanzando e jogando baralho ou então ficava deitado na rede, folgado, tocando viola de papo para o ar” (AZEVEDO, 2003, p. 41).

No entanto, o jovem era dotado de uma bondade muito grande no coração. Certo dia, devido a essa bondade, o jovem ganha o dom de ser invisível no baralho, uma figueira que recebe ordens dele e um saco e um pano que também existiam sob às ordens do rapaz. Ao usar esses artifícios, Zé Malandro engana a morte e o próprio diabo e assim sai vitorioso de algumas apostas com a morte.

Figura 10: A morte de Zé Malandro



Fonte: AZEVEDO, 2003, 52.

Mas nem tudo saiu do jeito que ele planejou, após sua morte, ele foi expulso do inferno e do céu. “Dizem que até hoje anda por aí, invencível, jogando baralho” (AZEVEDO, 2013, p. 50).

II PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA

Como já falamos, cada momento que compõe as atividades de leitura apresenta objetivos e finalidades. No primeiro momento, as atividades de leitura têm como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos educandos acerca do assunto, bem como suas curiosidades e expectativas em relação ao texto que será lido.

Nas atividades durante a leitura, os alunos serão levados a fazer as relações daquilo que estão lendo com as hipóteses, expectativas e previsões que fizeram acerca dos questionamentos anteriores. No terceiro e último momento, as atividades caminham para uma síntese daquilo que foi discutido, analisado e compreendido pelo leitor.

2.1 MOMENTO ANTES DA LEITURA

Sabemos que a leitura é algo complexo e que precisa ser muito bem planejado para que se possa atingir os objetivos pretendidos. Desse modo, as atividades de compreensão leitora precisam sempre partir dessa complexidade no sentido de envolver o leitor oferecendo-lhe diferentes estratégias para superar os desafios do ato de ler.

Como fundamento na elaboração das atividades aqui apresentadas, retomamos os estudos de Solé (1998), nos quais se propõe que, para possibilitar melhor compreensão do leitor antes da leitura do texto, deve-se levar em consideração alguns pontos importantes relacionados aos aspectos gerais do texto — a preparação do leitor por meio da motivação, a definição dos objetivos que se pretende atingir, o levantamento do conhecimento prévio do leitor —, estabelecer previsões, formular hipóteses e questionamentos acerca do texto que será exposto.

Assim, as atividades prévias à leitura do texto têm objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero discursivo, o autor, o suporte, o público-alvo a que o texto se destina, a finalidade do gênero e o conteúdo temático.

Solé ainda enfatiza que, para estabelecer previsões sobre o texto, baseamos-nos em diferentes aspectos como: “superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que

estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Como informação ao professor, essas atividades podem servir como um diagnóstico para revelar o nível de conhecimentos dos educandos em relação aos fatores expostos anteriormente. Assim, organizamos a seção da seguinte maneira: Conversa sobre o gênero discursivo, sobre o autor, o suporte, o público-alvo, a finalidade do gênero e o conteúdo temático. Sugerimos que elas sejam feitas oralmente.

2.1.1 **Conversa prévia sobre o gênero discursivo**

a) O texto que você vai ler se intitula “O homem que enxergava a morte” é uma versão de um conto popular de tradição oral. Diante disso, vamos discutir sobre:

- 1) O que você sabe sobre conto popular?*
- 2) Um conto popular possui um autor fixo? Por quê?*
- 3) Você já ouviu ou leu um outro conto popular? De que ele tratava?*

Na avaliação das habilidades que podem ser desenvolvidas, é importante considerar dois questionamentos, conforme exposto no Quadro 1 de avaliação dos procedimentos antes da leitura, (p. 88) “Que atitudes o leitor apresentou ao participar da atividade? Mostrou ter ativado seus conhecimentos prévios de mundo, de gênero e outros?”.

Solé (1998) destaca a importância da antecipação de informações sobre o texto que será lido, como a ilustração, o título, o subtítulo e outros aspectos para a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. A autora ainda ressalta que levar em consideração esses conhecimentos do leitor acerca do texto que será exposto é uma maneira de motivá-lo a construir sentido sobre ele.

2.1.2 **Conversa sobre o autor**

a) O conto “O homem que enxergava a morte” foi recontado por Ricardo Azevedo:

- 1) O que você sabe sobre Ricardo Azevedo? Qual o papel social que ele exerce na recontagem dos contos populares?*

2) *Você já leu um outro texto dele? Qual?*

3) *De que o texto tratava?*

As atividades acima têm como objetivo apresentar o autor e promover um diálogo com a turma, levantando questionamentos sobre o que eles sabem em relação ao escritor, suas obras, o papel social que ele exerce na recontagem dos contos populares.

Além de fazer um levantamento dos textos que os alunos já leram de Ricardo Azevedo, deve-se propor ainda que os educandos socializem o assunto ou a temática que esse texto tratava. Para facilitar o entendimento do leitor e possibilitar maior interação no sentido de obter respostas significativas, sugerimos que se apresente, resumidamente, a obra do autor em estudo.

No quadro de habilidades, essas atividades consistem em explorar as “Expectativas sobre o autor[...]” (Ver Quadro 1, p. 87). Na avaliação, é importante considerar se as questões propostas levantaram as hipóteses sobre os objetivos do autor ao escrever o texto, conforme consta no quadro de avaliação (p. 88). Além disso, deve-se observar se o aluno revelou clareza nas respostas dadas para cada questão. Sobre isso, Solé (1998) chama atenção para estabelecimento de previsões sobre o texto que o leitor pode fazer antes da leitura. Uma delas é explicitar o que o leitor sabe sobre o autor.

2.1.3 **Conversa sobre o suporte, o público-alvo e a finalidade do texto**

a) Conto popular é um texto de tradição oral que, ao longo do tempo, sofre modificações por ser recriado por diferentes pessoas.

1) Onde podemos encontrar esses contos? Por quê?

2) Esses contos são destinados a que público? Por quê?

3) O que você acha que será contado em um texto com esse título?

4) Discuta com os seus colegas, qual será a finalidade do texto “O homem que enxergava a morte”.

O professor oportunizará um tempo aos alunos para uma discussão em grupo e fará, em seguida, a mediação necessária.

É importante considerar a mediação das questões acima a partir do conceito de conto popular e suas características e, apoiado nele, abrir um diálogo com os alunos sobre quais os possíveis suportes em que esses contos veiculam, a que público-alvo eles se destinam e qual finalidade do conto “O homem que enxergava a morte”.

Solé (1998) destaca que uma maneira de ativar os conhecimentos prévios do leitor, em relação ao gênero discursivo que será lido, é ajudá-lo a observar certas peculiaridades do texto.

No quadro de habilidades, essas atividades levantam “hipóteses quanto aos objetivos do autor – para que leitores ele escreveu, com que finalidade escreveu, isto é, para ensinar, para divertir ou para informar etc.” (Ver Quadro 1, p. 87). Considerar na avaliação se as hipóteses levantadas pelo aluno em relação aos objetivos do autor, ao escrever o texto, foram significativas.

2.1.4 **Conversa prévia sobre o conteúdo temático**

1) *No texto que iremos ler, a trama gira em torno de um homem que enxergava a morte. É possível isso acontecer? Em qual circunstância?*

2) *O que você pensa sobre a morte? O que ela representa para a humanidade? Como você a define?*

3) *O texto “O homem que enxergava a morte” foi retirado do livro “Contos de enganar a morte” de Ricardo Azevedo. É possível enganar a morte?*

4) *De que maneira isso pode ser feito?*

5) *Você acha que a morte tem uma função no mundo? Qual?*

6) *O texto tem como tema “a morte”. Como você acha que a temática será abordada? Com humor, de modo sombrio ou triste? Por quê?*

7) *Você sente dificuldade em discutir esse tema? Por quê?*

8) *Você já leu um outro texto que aborda a mesma temática?*

9) *Como a morte era tratada nesse texto?*

As questões acima têm objetivo de fazer um diálogo com a turma sobre o conteúdo temático do texto estudado, levantando hipóteses, questionamentos e acionando os conhecimentos prévios do leitor em relação ao tema, incentivando-os a

exporem o que sabem e pensam sobre a morte, qual a função dela no mundo, o que ela representa para a humanidade.

É importante encaminhar os discentes a fazerem inferências a partir das questões levantadas anteriormente sobre como a temática será tratada no conto em estudo e instigá-los a falarem sobre seus medos e inseguranças quando se trata do tema em questão.

Reiteramos, aqui, o que destaca Solé (1998, p. 106) quando ressalta a importância de “incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema”. A autora ainda enfatiza que, ao explicar experiências relacionadas à temática, o leitor pode assumir “um papel ativo na aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Assim sendo, ao final da conversa, é de suma importância encaminhar a discussão para um levantamento sobre os textos que os alunos já leram sobre a temática e como a morte era tratada nesses textos.

Quanto às habilidades a serem exploradas antes da leitura, estas dizem respeito as “possíveis antecipações sobre o tema ou ideia principal, a partir de elementos como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários” (Ver Quadro 1, p. 87). No caso das questões acima, essas previsões serão feitas a partir do título, da obra, adiantamento do enredo e da personagem principal da narrativa.

No percurso avaliativo, verificar se o aluno realizou as possíveis antecipações sobre o tema ou ideia principal a partir desses elementos. Destacamos, aqui, a importância da mediação do professor, pois, ao perceber desvio de foco temático, é necessário reconduzir a discussão centrando-a no tema em debate.

2.2 ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

As atividades durante a leitura apontam para um processo de construção, identificação e confirmação das expectativas e hipóteses levantadas sobre o texto realizadas nas atividades antes da leitura.

Direcionam também o leitor a buscar informações para compreender e, com isso, identificar informações explícitas e implícitas no texto. Solé (1998, p. 115) afirma “[...] que a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”.

Nesse caso, encaminhado pela sua mediação, o aluno terá uma postura ativa e reflexiva frente às estratégias de leitura propostas para esse momento. Os questionamentos foram feitos em pontos estratégicos do texto no momento da leitura (apontados no comando das questões).

A seção está organizada da seguinte maneira: ler silenciosamente para compreender o texto, leitura compartilhada: checar expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto, identificar informações explícitas, extrapolar as ideias do texto e identificar pistas linguísticas para melhor compreender o texto.

2.2.1 Ler silenciosamente para compreender o texto

A leitura silenciosa tem o intuito de familiarizar o leitor com o texto e, desse modo, fazê-lo compreender, observar os seus caminhos, marcar informações, expressões e palavras que eles não compreendam.

Além disso, avaliar as características do gênero, o número de parágrafos, as personagens, as relações estabelecidas entre elas, as marcas linguísticas, o ritmo textual, sua entonação e pontuação. Os PCN (1998), ao refletirem sobre as condições necessárias para a formação de leitores, sugerem a leitura silenciosa individual como proposta didática e um parâmetro para o encaminhamento de outras propostas.

2.2.2 Leitura compartilhada

A leitura compartilhada destaca-se, neste trabalho, pela oportunidade que será oferecida ao aluno/leitor de contribuir de maneira ativa e participativa no processo de leitura. Consideramos que isso é fundamental para apropriação de saberes e o desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

As tarefas de leitura compartilhadas se apresentam em torno de uma variedade de atividades em que o aluno será conduzido pelo professor a exercer o seu protagonismo enquanto leitor e fazê-lo refletir, criticar, analisar, intervir, resumir, esclarecer dúvidas, sintetizar, levantar hipóteses, confirmar informações, formular questionamentos, recapitular, etc. Solé (1998) ressalta que é no ato da leitura que o leitor mais se esforça para compreender as informações expostas no texto.

Assim sendo, pode-se usar esse momento recíproco na qual ambos estão envolvidos na dinâmica da leitura, para fazer uma avaliação formativa dos avanços ou não dos discentes e do próprio processo.

2.2.2.1 Checar as expectativas e hipóteses realizadas acerca do texto

1) *Ler o trecho com os alunos: “O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, voltava para casa, quando deu uma grande ventania... Que levantou poeira em seus olhos e surgiu uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala de osso. Com voz baixa ela ofereceu-se:”*

a) *Vamos observar como a morte está sendo descrita no texto. Essa descrição se assemelha à descrição que você pensou sobre ela? O que há de igual e de diferente?*

b) *O trecho aponta para as circunstâncias que tornaram possíveis ao homem enxergar a morte. Essas circunstâncias correspondem às hipóteses levantadas por você?*

2) *Ler o trecho com os alunos: “Fiquei muito feliz com seu convite. Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal, xingam... Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar lugar para as crianças que iam nascer! Você é a primeira pessoa que me trata com gentileza e compreensão”. No parágrafo, a morte lamenta pelas injustiças que sofre devido às pessoas não entenderem o que ela faz.*

a) *O parágrafo confirma ou não suas hipóteses em relação ao papel da morte no mundo? Diante das informações expressas no parágrafo, pode-se dizer que a morte tem realmente um papel no mundo?*

b) *Você concorda com a maneira como a morte está sendo tratada no texto? A temática está sendo apresentada da forma como você pensou? O que está igual ou diferente?*

c) *A leitura do texto está fazendo você ver a morte de outra maneira? .*

d) *O texto está ajudando você a tirar suas dificuldades em falar sobre o tema?*

3) *Mais um convite à leitura: “— Coisa nenhuma! Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza... Ao perceber que tinha sido enganada mais uma vez, a Morte rodopiou no vento e foi embora, mas antes fez uma ameaça:”*

a) *Que argumento o homem usa para fazer a morte desistir dele?*

b) *Foi dessa maneira que você pensou que a morte seria enganada? Quer dizer, pensou que o homem ia tentar convencer a morte pelo poder de argumentação?*

As questões acima têm objetivos de encaminhar o leitor para a confirmação ou não das expectativas e hipóteses levantadas sobre o texto, realizadas nas atividades antes da leitura. Compreender o que está sendo lido nas propostas de atividade sobre o autor, o suporte, o público-alvo a que o texto se destina, a finalidade do gênero e o conteúdo temático.

Nelas, o leitor faz uma espécie de checagem das informações expostas previamente à leitura do texto. Ou seja, é a confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes da leitura, conforme mostra o Quadro 3 de habilidades a serem exploradas durante a leitura do texto, (p. 94).

Sobre isso, Solé (1998) assinala que essas estratégias servem para regular a compreensão do leitor. Na avaliação deve-se considerar se as hipóteses levantadas pelo aluno, antes da leitura do texto, foram confirmadas ou não.

2.2.2.2 Identificar informações explícitas no texto

1. *No decorrer da leitura dos parágrafos do texto, procure identificar com os alunos as informações explícitas no texto.*

“Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.

Um dia, sua esposa sentiu um inchaço na barriga e descobriu que estava grávida de novo. Assim que o sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

– Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.

Vestiu o casaco e saiu de casa com ar preocupado. Temia que ninguém quisesse ser padrinho da criança recém-nascida. Arranjar padrinho para o sexto filho já tinha sido difícil. Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?

E lá se foi o homem andando e pensando e quanto mais pensava mais andava inconformado e triste.

Mas ninguém consegue colocar rédeas no tempo.

O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, voltava

para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso.

– Se quiser, posso ser madrinha de seu filho – ofereceu-se a figura, com voz baixa.

– Quem é você? – perguntou o homem.

– Sou a Morte.

O homem não pensou duas vezes:

– Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim – continuou ele com voz firme –, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho!

E assim foi. No dia combinado, a Morte apareceu com sua capa escura e sua bengala de osso. O batismo foi realizado. Após a cerimônia, a Morte chamou o homem de lado.

– Fiquei muito feliz com seu convite – disse ela. – Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal de mim, me xingam e amaldiçoam. Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar lugar para as crianças que iam nascer! Na verdade – confessou a Morte –, você é a primeira pessoa que me trata com gentileza e compreensão.

E disse mais:

– Quero retribuir tanta consideração. Pretendo ser uma ótima madrinha para seu filho.

A Morte declarou que para isso transformaria o pobre homem numa pessoa rica, famosa e poderosa.

– Só assim – completou ela –, você poderá criar, proteger e cuidar de meu afilhado.

O vulto explicou então que, a partir daquele dia, o homem seria um médico.

– Médico? Eu? – perguntou o sujeito, espantado. Mas eu de Medicina não entendo nada!

– Preste atenção – disse ela.

Mandou o homem voltar para casa e colocar uma placa dizendo-se médico. Daquele dia em diante, caso fosse chamado para examinar algum doente, se visse a figura dela, a figura da Morte, na cabeceira da cama, isso seria sinal de que a pessoa ia ficar boa.

– Em compensação – rosnou a Morte –, se me enxergar no pé da cama, pode ir chamando o coveiro, porque o doente logo, logo vai esticar as canelas.

A Morte esclareceu ainda que seria invisível para as outras pessoas.

– Daqui pra frente – concluiu a famigerada –, você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão.

Dito e feito.

[...]

a) Qual o assunto tratado no texto?

b) Por que o homem achava difícil encontrar padrinhos para os seus filhos?

c) O que motivou o homem a aceitar a morte como sua comadre?

d) Como o homem considera a morte?

e) Como a morte retribuiu a consideração que o homem teve por ela?

f) A morte deu instruções ao homem dizendo como ele poderia saber se o doente ia sobreviver ou morrer. Quais foram essas instruções?

2. No contínuo da leitura do texto, considere as informações expostas nos parágrafos para responder.

[...]

Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação.

O sétimo filho do homem, o afilhado da Morte, cresceu e tornou-se adulto.

Certa noite, bateram na porta da casa do médico. Dessa vez não era nenhum doente pedindo ajuda. Era uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala feita de osso. A figura falou em voz baixa:

– Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Seu filho já é homem feito. Estou aqui para levar você.

O médico deu um pulo da cadeira.

– Mas como! – gritou. – Fui pobre e sofri muito. Agora que tenho uma profissão, ajudo tantas pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece pra me levar! Isso não é justo!

A Morte sorriu.

– Vá até o espelho e olhe para si mesmo – sugeriu. – Está velho. Seu tempo já passou.

Mas o médico não se conformava. E argumentou, e pediu, e suplicou tanto que a Morte resolveu conceder mais um pouquinho de tempo.

– Só porque somos compadres, só por ser madrinha de seu filho, vou lhe dar mais um ano de vida – disse ela antes de sumir na imensidão.

O velho médico continuou a atender gente doente pelo mundo afora.

Um dia, recebeu um chamado. Era urgente. Uma moça estava gravemente enferma. Disseram que seu estado era desesperador. O homem pegou a maleta e saiu correndo. Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote.

O médico sentou-se na beira da cama e examinou a moça. Era muito bonita e delicada. O homem sentiu pena. Uma pessoa tão jovem, com uma vida inteira pela

frente, não podia morrer assim sem mais nem menos. "Isso está muito errado", pensou o médico, e tomou uma decisão. "Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre." E rápido, de surpresa, antes que a Morte pudesse fazer qualquer coisa, deu um jeito de virar o corpo da menina na cama, de modo que a cabeça ficou no lugar dos pés e os pés foram parar do lado da cabeceira. Fez isso e berrou:

– Tenho certeza! Ela vai viver! E não deu outra. Dali a pouco, a linda menina abriu os olhos e sorriu como se tivesse acordado de um sonho ruim.

A família da moça agradeceu e festejou. A Morte foi embora contrariada, e no dia seguinte apareceu na casa do médico.

– Que história é essa? Ontem você me enganou!

– Mas ela ainda era uma criança!

– E daí? Aquela moça estava marcada para morrer –disse a Morte. – Você contrariou o destino. Agora vai pagar caro pelo que fez. Vou levar você no lugar dela!

O médico tentou negociar. Disse que queria viver mais um pouco.

– Nós combinamos um ano – argumentou ele.

– Nosso trato foi quebrado. Não quero saber de nada – respondeu a Morte. – Venha comigo!

– Lembre-se de que até hoje eu fui a única pessoa que tratou você com gentileza e consideração!

A Morte balançou a cabeça.

– Quer ver uma coisa? – perguntou ela.

E, num passe de mágica, transportou o médico para um lugar desconhecido e estranho. Era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos.

– O que é isso? – quis saber o velho.

– Cada vela dessas corresponde à vida de uma pessoa – explicou a Morte. As velas grandes, bem acesas, cheias de luz, são vidas que ainda vão durar muito. As pequenas são vidas que já estão chegando ao fim. Olhe a sua.

E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.

Mas então minha vida está por um fio! – exclamou o homem assustado. – Quer dizer que tudo está perdido e não resta nenhuma esperança?

A Morte fez "sim" com a cabeça. Em seguida, transportou o médico de volta para casa.

– Tenho um último pedido a fazer – suplicou o homem, já enfraquecido, deitado na cama. – Antes de morrer, gostaria de rezar o Pai-Nosso.

A Morte concordou.

Mas o velho médico não ficou satisfeito.

– Quero que me prometa uma coisa. Jure de pé junto que só vai me levar embora depois que eu terminar a oração.

A Morte jurou e o homem começou a rezar:

– Pai-Nosso que...

Começou, parou e sorriu.

– Vamos lá, compadre – grunhiu a Morte. – Termine logo com isso que eu tenho mais o que fazer.

– Coisa nenhuma! – exclamou o médico saltando vitorioso da cama. – Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza...

[...]”

a) Quais os argumentos que o homem usou na primeira vez que a morte o visitou com intuito de levá-lo?

b) Por que a morte o concedeu mais um ano de vida?

c) Durante sua missão como médico, certo dia, ele resolveu desafiar a morte.

Por que ele fez isso?

d) Como a morte agiu diante disso?

e) O que simbolizavam as velas acesas do lugar onde a morte transportou o homem?

As atividades expostas acima têm objetivo de identificar as informações explícitas no texto, são perguntas de resposta textual utilizadas para facilitar a compreensão do leitor para uma possível interpretação.

Menegassi (2010, p. 179), ao discorrer sobre as atividades de leitura, enfatiza que: “São perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto [...] exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto”. Ou seja, é preciso que o leitor se atente à leitura com intuito de identificá-las. Na avaliação do processo, é importante verificar se o aluno conseguiu identificar as informações explícitas (Ver Quadro 6, p. 100).

2.2.2.3 Extrapolar as ideias do texto

1) Levar o aluno a observar durante a leitura que, no primeiro parágrafo do texto, é revelada a realidade social da personagem “Era um homem pobre. Morava

num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida”.

a) Com qual intenção isso foi revelado no início do conto? .

b) Onde você vive, há muitas famílias vivendo em uma situação de miséria como a família descrita no texto? Que tipo de miséria?

2) Levar o aluno a observar como a morte é descrita no sétimo parágrafo do texto: “[...] Desanimado, voltava para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso.” Você conhece uma outra maneira de descrever a morte? Qual? Onde você viu essa outra descrição?

3. No percurso da leitura do texto, reflita sobre os diálogos entre as personagens expostos nos parágrafos abaixo:

— Se quiser, posso ser madrinha de seu filho.

— Quem é você? perguntou o homem.

A figura respondeu: __ Sou a Morte.

O homem não pensou duas vezes.”

a) O homem aceitou a proposta da morte devido a sua situação financeira. Você acha que ele agiu de maneira correta? Por quê?

b) O fato ocorrido no texto se deu em um contexto de ficção, em que o homem aceitou a proposta da morte devido a sua situação financeira. Fatos como esse podem acontecer na vida real, por exemplo, de uma pessoa aceitar alguma proposta indevida só para mudar a sua condição financeira? Discutir com os alunos se eles consideram esse tipo de comportamento correto.

4) No circuito da leitura identifique, com os alunos, os enunciados: “Mas ninguém consegue colocar rédeas no tempo” (sexto parágrafo).” O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê” (vigésimo oitavo parágrafo); “Mas o tempo é um trem que não se sabe parar na estação” (trigésimo quinto parágrafo). Em seguida proponha as questões: O que significa cada um deles? Eles têm algo em comum? Com qual intenção esses enunciados foram utilizados pelo narrador?

5) Ainda no percurso da leitura, leve o aluno a considerar o trecho exposto no décimo sexto parágrafo: “— Quero retribuir tanta consideração. Pretendo ser uma ótima madrinha para seu filho. E por isso vou transformá-lo numa pessoa rica, famosa e poderosa”.

a) Você já leu ou assistiu histórias em que é atribuído ao protagonista poderes mágicos? Qual (is)?

b) Há alguma semelhança com os poderes atribuídos ao homem que enxergava a morte? Qual?

5) *No contínuo da leitura, conduza o aluno a considerar os enunciados expostos no sexagésimo sexto parágrafo: “— **Mas então minha vida está por um fio! Quer dizer que não me resta nenhuma esperança**”? Você já ouviu alguém falar essas expressões em seu dia a dia? Em que situação? Em quais situações da vida você as usaria? .*

As questões acima apontam para três objetivos em relação à interpretação textual. O primeiro, identificar informações implícitas no texto; o segundo, atribuir um juízo de valor sobre o comportamento das personagens na narrativa; e o terceiro, acionar o conhecimento de mundo do leitor.

Essas estratégias, conforme Solé (1998), se dão mediante a contextualização da leitura por meio do diálogo com outros textos, ao fazer referência a outras leituras, o leitor aciona seus conhecimentos prévios, suas experiências de vida – crenças, valores, etc. – e, além disso, compreende e identifica informações implícitas no texto.

Tanto o segundo quanto o terceiro objetivo extrapolam as ideias do texto no sentido de o leitor não poder identificar as respostas em suas entrelinhas, mas, sim, nas vivências e experiências de mundo do leitor.

As habilidades que podem ser desenvolvidas pelo aluno ao resolver questões como as acima, conforme Quadro 3 de procedimentos (p. 94), diz respeito à identificação das pistas linguísticas, de marcas textuais, responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática e identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais, se necessário.

Na avaliação, deve-se observar se o aluno se apoiou nos elementos do texto para compreendê-lo e percebeu as marcas textuais que indicam o tema, sua continuidade e sua progressão, assim como a hierarquização das ideias (Ver Quadro 4, p. 95).

2.2.2.4 Identificar pistas linguísticas para melhor compreender o texto

1) No percurso da leitura, aparecem algumas expressões que conferem ao texto alguma informação. Procure conduzir os alunos a responderem com qual intenção o narrador utilizou essas expressões.

“O dia passou, **o sol caiu na boca da noite** e o homem ainda não tinha encontrado ninguém”.

- a) Quem ia querer ser compadre **de um pé-rapado** como ele?
- b) “Logo vai **esticar as canelas.** / e **batia as botas.** / **pronta para dar o bote.** / Mas então **minha vida está por um fio/ Quer dizer que tudo está perdido e não resta nenhuma esperança?”**
- c) “– exclamou o homem assustado. – **Jure de pé junto** que só vai me levar embora depois que eu terminar a oração.
- d) “– concluiu **a famigerada/ O vulto** explicou/ **a figura sombria e invisível”.**

As atividades acima consistem em identificar o sentido em que as palavras e expressões estão sendo empregadas no texto, bem como sua importância na continuidade e progressão da temática.

As habilidades que podem ser desenvolvidas nesse tipo de atividade caminham para uma identificação “das pistas linguísticas, de marcas textuais, responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática, ou seja, identificação de elementos presentes no texto que indicam qual o assunto tratado, identificação de marcas que indicam que ele continua em foco, mas abordado sobre outros aspectos, o que o faz avançar” (Ver Quadro 3, p. 94).

Na avaliação, deve-se considerar se o aluno “percebeu as marcas textuais que indicam o tema, sua continuidade e sua progressão, assim como a hierarquização das ideias” (Ver Quadro 4, p. 95).

Solé (1998) atenta para o fato de o leitor compreender ou não o sentido de uma determinada palavra ou expressão no texto. Segundo ela, em algumas situações, o fato de o aluno não compreender esses enunciados não lhe permite avançar na leitura.

2.3 ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

As atividades após leitura apontam para uma síntese, uma unificação das etapas anteriores, uma espécie de retomada de questões que já foram discutidas antes e durante a leitura do texto. Solé (1998) enfatiza que as estratégias de compreensão leitora podem se fundir. Ou seja, elas se entrelaçam nos três momentos antes, durante e após a leitura do texto. Segundo a autora:

[...] o que se disser aqui sobre estas estratégias de leitura, também são aplicadas as mesmas quando são ativadas durante a leitura. Além disso, de novo evidencia-se que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998, p. 132-133).

Diante disso, as questões aqui propostas se referem à escolha do gênero, do suporte, o público-alvo e esfera de circulação do texto. Em seguida, elaboramos questões que caminham para uma contextualização do tema sobre um olhar crítico do leitor. Após isso, propomos outras atividades de compreensão do gênero que leva o leitor a estabelecer um diálogo com outros textos com objetivo de ampliar o seu universo de referência sobre a temática.

Nesta seção, as atividades serão respondidas de duas maneiras: questões de múltipla escolha e atividades de registro escrito.

2.3.1 Quanto à escolha do gênero, do suporte, do público-alvo, da intencionalidade comunicativa e da esfera de circulação do texto em estudo

1) *Com base nas discussões sobre conto popular, ficamos sabendo que se trata de um gênero que pertence à oralidade, são histórias repassadas de geração em geração sempre com um tom a mais, afinal de contas, “Quem conta um conto aumenta um ponto”. No geral, são textos curtos, ficcionados ou com uma dose de veracidade o que, além de entreter, deleita-se sobre fatos do imaginário popular.*

a) *Com base na definição acima, qual a situação apresentada no conto em estudo?*

b) *Em que consiste o humor da história?*

c) *Qual o fato do imaginário popular é descrito na história?*

d) *Outros gêneros também deleitam-se em fatos do imaginário popular, você conhece algum(ns)? Em que ele(s) se diferencia(m) de um conto popular?*

e) *Mesmo pertencendo à oralidade, os contos populares como “O homem que enxergava a morte”, podem ser publicados em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, indique em quais podemos encontrar contos populares.*

() livros científicos;

() livros de contos;

() livros de receitas culinárias;

() livros didáticos;

() livros de autoajuda;

() revistas e jornais literários;

() revistas pedagógicas;

() na internet.

f) O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação do conto popular em estudo?

- () esfera jornalística; () esfera literária;
 () esfera religiosa; () esfera científica.
 () esfera jurídica;

g) O livro “Contos de enganar a morte” de Ricardo Azevedo traz uma pequena biografia do autor em que descreve que ele nasceu em São Paulo em 1949, é autor e ilustrador de inúmeros livros de literatura para crianças e jovens. Estudioso da cultura popular brasileira, sua obra traz as cores, o ritmo, o humor e, muitas vezes, a atitude crítica de nosso povo. Diante disso, ao saber que um conto popular não possui um autor fixo, pois são histórias passadas de geração em geração e, por isso, sofrem adaptações de acordo com o tempo e a época, explique qual a importância do escritor Ricardo Azevedo nesse processo de recontagem e resgate da cultura popular?

h) O texto “O homem que enxergava a morte” é um conto popular que atravessou diferentes gerações, sendo contado e recontado de diferentes maneiras. Nos dias atuais, encontramos esses contos, como o texto em análise, publicados em livros, revistas; etc. destinados:

- () somente ao público infantil interessado em cultura e literatura popular;
 () somente ao público juvenil interessado em cultura e literatura popular;
 () somente ao público adulto interessado em cultura e literatura popular;
 () ao público infantil, juvenil e adulto interessado em cultura e literatura popular.

O bloco de questões acima tem como objetivo conduzir o leitor a um diálogo com os momentos anteriores da leitura. Trata-se de uma síntese sobre a escolha do gênero, do suporte, do público-alvo, da intencionalidade comunicativa e da esfera de circulação do texto.

É importante notar que, a partir de um conceito ampliado sobre conto popular, elaboramos questões que apontam para a situação apresentada no texto em estudo em relação ao seu humor, e para ao fato de o imaginário popular descrito na narrativa abrir caminhos para o diálogo com outros

textos que também fazem parte desse universo e para a percepção da função do autor no processo de recontagem do texto.

Como habilidades a serem desenvolvidas (Ver Quadro 5, p. 100), temos: a construção da síntese do texto ou parte do texto e troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições e recuperação de informação explícitas no texto, além de identificar a função social do autor.

Na avaliação, observar se o aluno sintetizou o texto ou parte dele de modo coerente, se identificou e recuperou informações explícitas no texto.

2.3.2 Contextualizar a temática: um olhar crítico sobre o texto

1) No texto, a morte se lamenta por não ser aceita pelas pessoas e por isso é maltratada em todos os lugares por onde passa por cumprir sua obrigação e questiona “Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo?” O que poderia acontecer no mundo se ninguém mais morresse? .

2) No texto, também percebe-se um lamento do homem, pois, ao ouvir a notícia triste da morte dizendo que tinha chegado a hora dele partir, ele lamentou-se com um tom de questionamento, dizendo “. — Mas como! Fui pobre e sofri muito, agora tenho profissão, ajudo as pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece pra me levar! Isso não é justo! Sobre esse lamento do homem responda:

a) A morte foi realmente injusta com o homem? Por quê?

b) A morte comete injustiça ao cumprir seu papel no mundo?

c) Você pode descrever uma situação em a morte foi injusta?

3) No texto, o homem afirma que a morte “sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres”. Você concorda com o homem? Por quê?

4) O texto nos faz refletir de uma maneira bem humorada que um dia todos iremos morrer, sejamos ricos ou pobres. Essa reflexão pode contribuir para que as pessoas se tornem melhores como seres humanos? Por quê?

As atividades acima têm como objetivo contextualizar a temática sobre um olhar crítico do leitor. São questões de cunho reflexivo que conduzem o leitor a fazer uma ligação sobre a temática, que ora está sendo discutida no texto lido, com o seu conhecimento de mundo.

Segundo Solé (1998), são atividades que ajudam o leitor a pensar, deduzir, inferir e relacionar elementos do texto com o seu conhecimento de mundo.

As habilidades que podem ser desenvolvidas dizem respeito à ampliação do conhecimento de mundo do leitor, de sua subjetividade e criticidade. Em relação ao processo de avaliação, devem ser considerados os questionamentos: O aluno fez uso do seu conhecimento de mundo para responder as questões? As questões levaram o discente a contextualizar a temática de maneira crítica?

2.3.3 Ampliar as atividades sínteses para melhor compreender o texto

1) Assinale V para as afirmativas verdadeiras e F para as afirmativas falsas em relação à compreensão do conto “O homem que enxergava a morte”.

() No conto, o homem tentou enganar a morte, mas não conseguiu, foi capturado por ela na primeira tentativa.

() O homem conseguiu enganar a morte várias vezes e ela acabou desistindo de levá-lo.

() No conto, o homem se torna compadre da morte, devido a não ter encontrado outra pessoa disposta a ser padrinho de seu filho.

() O homem ficou conhecido como médico em todo o mundo.

() Ao final da história, o homem é capturado pela morte.

() No texto, o tema “a morte” é tratado de um modo engraçado.

() O primeiro encontro do homem com a morte se deu em sua casa.

() O homem conseguiu enganar a morte duas vezes.

() O pacto entre a morte e o homem foi desfeito no momento em que ele tentou enganá-la.

2) Responda de acordo com o texto. O homem descrito no texto vivia triste e inconformado pela sua situação de miséria. No decorrer da história, percebe-se que ele mudou de vida. Relate o que aconteceu.

3) Explique o que você achou mais interessante a respeito do conto “O homem que enxergava a morte”.

4) Você achou correta a atitude do homem em fazer um pacto com a morte? Por quê?

5) Ele poderia agir de uma outra maneira? Qual?

As atividades expostas acima têm objetivo de ampliar a compreensão do leitor acerca das ideias sínteses do texto. São perguntas de cunho literal e outras focadas

no leitor, cujas respostas são subjetivas, porém levam-no a fazer um resumo das principais ideias do texto.

É a construção da síntese do texto de acordo como mostra o quadro de procedimentos (Ver Quadro 5, p. 100). Sobre o resumo, Solé (1998, p. 147) destaca que ele “exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com os seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios”. Para avaliação dos procedimentos de leitura, considere se as respostas fornecidas pelos alunos sintetizam o texto lido de modo coerente (ver Quadro 6, p. 100).

2.3.4 Além do texto: refletir para contemplar novas ideias

1) *Se o homem não tivesse aceitado a proposta da morte, ele conseguiria mudar de vida? De que maneira?*

2) *Você acha que a pobreza é uma das causas que levam muitas pessoas a agirem de uma maneira errada? Por quê?*

3) *Pode-se dizer que o homem cometeu um erro em aceitar a proposta da morte? Por quê?*

4) *Dizem que a família está em primeiro lugar na vida do ser humano. Você acha que a atitude do homem em aceitar a proposta da morte foi em benefício de sua família ou em benefício próprio? Você concorda com a atitude dele? Por quê?*

5) *Por que a morte conseguiu colocar seu plano em prática?*

As atividades propostas nesse bloco de perguntas têm objetivo de fazer o leitor refletir sobre questões que extrapolam o texto, que vão além de suas informações. Retomamos aqui Solé (1998), quando enfatiza que essas perguntas tomam o texto como referencial, mas as respostas não podem ser extraídas deles, pois elas exigem a subjetividade do leitor e o seu conhecimento de mundo.

É importante notar que as atividades contemplam novas ideias a partir das ações das personagens na história e, com isso, discutir aspectos que envolvem diferentes temáticas, como ética, pobreza e o contexto social de muitas famílias brasileiras que vivem à margem da sociedade.

2.3.5 Dialogar com outros textos e ampliar o universo de referência sobre a temática

1) *A morte é representada por diferentes símbolos. Dê exemplos de alguns e diga em que contextos eles aparecem.*

2) *Você conhece algum símbolo universal que representa a morte? Qual é?*

3) *Existem muitos textos que tratam do tema “a morte”, tanto na literatura quanto no cinema. Você conhece algum? Qual?*

4) *Ele é da literatura ou do cinema?*

5) *Como o tema é abordado (com humor? com suspense? de modo científico? como modo de refletir sobre a existência de vida após a morte? como mutilação que amedronta, que causa terror?)?*

O objetivo desse bloco de perguntas é ampliar o universo de referência sobre o tema em questão, por meio de um processo de intertextualidade (SOLÉ, 1998). As atividades levam o leitor a perceber a temática em textos verbais e não verbais, com intencionalidades e contextos diferenciados.

Sobre as habilidades que podem ser desenvolvidas, estas provêm do diálogo com outros textos a partir de uma mesma temática, e isso oportuniza o leitor a desenvolver sua capacidade argumentativa, uma vez que uma mesma realidade (temática) será vista por meio de um olhar diferente.

Em relação ao processo de avaliação, devem ser considerados alguns questionamentos: o aluno conseguiu fazer alusão a outros textos que abordam a mesma temática? Conseguiu diferenciá-los? Identificar em que contextos eles estão inseridos? As habilidades e os procedimentos de avaliação contemplados nesse bloco de perguntas são descritos nos critérios durante a leitura (ver Quadro 4, p. 95), que consiste em “identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais, se necessário”.

Retomamos o exposto por Solé (1998), que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura do texto, o que recomendamos, na avaliação formativa, que aquilo que não ficou esclarecido pelo leitor, deve ser retomado.

Este material didático-pedagógico foi criado com objetivo de auxiliar o professor na promoção de estratégias que objetivem desenvolver nos alunos suas

capacidades leitoras, considerando-se que o trabalho efetivo com a leitura é indispensável na prática docente.

Ao abordar a leitura sob diferentes nuances, o educador possibilita ao estudante a construção lógica e crítica do conhecimento. Sabemos que não é um processo fácil, porquanto exige do professor planejamento, sistematização e elaboração de objetivos previamente definidos. No entanto, é uma tarefa que compete a ele. Solé (1998, p. 120), a esse respeito, reforça a importância do professor na condução das atividades de leitura:

[...] só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar. Para isso, é imprescindível que planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como meios de oferecer os desafios e apoios que vão permitir que continue avançando (SOLÉ, 1998, p.120).

Oferecer aos professores propostas de atividades de leitura, com base em pressupostos teóricos que norteiam o processo de didatização do gênero discursivo, pode ser um passo para que essa prática se torne predominante no contexto escolar. Decerto, utilizar as estratégias de leitura como procedimentos para elaboração de práticas de leitura significativas é considerar o modo de pensar, de agir e de se posicionar do sujeito em cada situação comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um trabalho desta natureza faz despontar, sem dúvida, sentimentos multifacetados em que as respostas obtidas esclarecem dúvidas e questionamentos, abrindo caminhos para novos posicionamentos e reflexões acerca do ensino da leitura no contexto escolar.

Ao entendermos a leitura como um processo de interação social em que o leitor interage com o texto de maneira crítica e ativa, capaz de atribuir sentido ao que lê, preocupamo-nos, nesta pesquisa, em investigar como se realiza trabalho com a leitura em uma escola municipal de ensino fundamental do Município de Oeiras do Pará, sob o título “Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor competente”. Com base nesta temática, procuramos alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, os quais relembramos a seguir.

O primeiro objetivo específico foi investigar a competência leitora de alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Com base nos dados coletados, verificamos que os discentes apresentam dificuldades relacionadas à compreensão dos textos que leem, e que isso se deve à maneira como a leitura está sendo abordada no contexto escolar.

O segundo objetivo específico voltou-se para o projeto de leitura apresentado pela escola, sobre o qual constatamos que há imbricado, tanto nos objetivos quanto na metodologia do referido projeto, uma proposta de trabalho por meio de gêneros discursivos, pautado na interação entre leitor-texto-autor e no uso de estratégias que utilizam, na didatização do gênero, o diálogo com outros textos, a inferência, os conhecimentos prévios, o que se aproxima das propostas de Solé, de Kleiman e dos PCN.

No entanto, verificamos que a leitura como disputa, como premiação concentra o principal objetivo das práticas pedagógicas do projeto.

Quanto ao terceiro objetivo, relatar como se efetiva a prática de leitura do professor em sala de aula, identificamos que a leitura do texto ainda se faz de maneira elementar, às vezes apenas como visitação, e que há um enfoque muito grande de trabalho voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando o texto como pretexto.

Vimos também que a leitura é realizada como treinamento, acentuando atenção para oralização da escrita e que não há um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto; e, por fim, identificamos que o planejamento das aulas se dá com enfoque apenas no livro didático, em que as atividades de compreensão são facilmente encontradas no texto.

Para o alcance do último objetivo específico, abordar estratégias de ensino que visem contribuir para o melhoramento da prática pedagógica do professor em sala de aula, recorreremos aos pressupostos teóricos de Solé (1998) quando elaboramos as atividades de compreensão leitora que compõem o material didático-pedagógico em três momentos: antes, durante e após a leitura do texto, conforme definido pela autora.

Assim, a partir desses dados, chegamos ao objetivo geral desta pesquisa: propor o ensino de estratégias de compreensão leitora como instrumento na formação de leitores competentes de alunos do 7º ano do ensino fundamental em uma escola de Oeiras do Pará. Buscamos abordar questões que ajudem os alunos a superar as principais dificuldades diagnosticadas durante o trabalho, tais como: a falta de compreensão do que foi lido, as dificuldades de oralização e a falta de motivação.

Procuramos também substituir a leitura obrigatória por uma leitura mais espontânea, dinâmica e centrada no sujeito; a leitura como treinamento para oralização, pela leitura compartilhada; ultrapassamos nas questões de compreensão leitora a simples assimilação da ideia central, propondo uma leitura interativa com base na busca de uma representação global do texto pelo leitor.

Entendemos, no decorrer desta pesquisa, que a afirmação de que a leitura possui grande relevância social na vida do ser humano e que, a partir dela, o sujeito consegue ampliar os seus conhecimentos e, com isso, desenvolver suas habilidades e competências como leitor não é novidade.

Assim como, também, não há nada de novo em afirmarmos que o papel da escola e do professor, enquanto promotores de leitura, é promover a interação do discente com estratégias que contribuam para desenvolvimento dessas habilidades e promovam a formação de leitores proficientes, tornando-os capazes de exercerem com autonomia e criticidade essa formação.

No entanto, o que nos faz insistir no assunto, o que nós consideramos como a raiz do problema, é a maneira de oferecer esse ensino, pois, apesar das discussões e reflexões acerca da abordagem da leitura no âmbito do sistema de ensino, há uma insistência, em termo conceptual, nas escolas, em trabalhá-la ainda sobre o viés da decodificação e em abordar de maneira descontextualizada o gênero discursivo, o que caminha na contramão de uma perspectiva de abordagem da leitura que conceba o leitor como um sujeito ativo na construção de sentido do texto.

O estudo nos mostrou que a prática de leitura no contexto da escola pesquisada segue um sistema de avaliação somativa, que impede o aluno de participar integralmente do processo de construção do conhecimento. Vimos que, na sala de aula, há um predomínio de atividades que se restringem à leitura em voz alta com ênfase à oralização da escrita, ao reconhecimento de aspectos gramaticais, à identificação de respostas referenciais encontradas facilmente no texto.

Além disso, a proposta curricular para o ensino de língua portuguesa segue uma perspectiva tradicional, que direciona os docentes a uma prática embasada na metalinguagem, com textos extraídos apenas do livro didático com o objetivo de explorar aspectos gramaticais.

Constatamos, com isso, que o trabalho com a leitura proposto pela escola ainda não considera o leitor como sujeito ativo e participativo do processo ensino e aprendizagem, o que não o faz desenvolver suas capacidades leitoras, visto que ainda se processa de maneira elementar, sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto – conteúdo temático, estilo, estrutura composicional – do gênero estudado, fatores estes que contribuem para uma leitura eficaz na construção dos sentidos no ato de ler.

Embora não possamos generalizar, constatamos que um dos fatores que levam essa prática a acontecer de maneira acentuada na escola diz respeito ao acesso ao conhecimento teórico/prático por parte dos educadores em relação ao uso de estratégias de ensino da leitura que favoreça o desenvolvimento das habilidades leitoras nos alunos.

Concluimos, tendo em vista o contexto da escola envolvida na pesquisa, que os problemas decorrem de diversos fatores: (i) não promoção de formação continuada para os profissionais por parte da escola e do sistema de ensino, (ii) a

adoção de uma proposta pedagógica que privilegia um currículo pautado em assuntos gramaticais, (iii) o fato de o plano de curso orientar para um trabalho exclusivo com o livro didático em sala de aula.

Entendemos que, embora haja um esforço dos docentes, as atividades de leitura por eles elaboradas pouco contribuem para a formação de um leitor competente, capaz de fazer uso social da leitura em diferentes situações comunicativas.

A pesquisa buscou formular algumas reflexões acerca do desempenho dos alunos em relação as suas habilidades leitoras e acerca do trabalho docente realizado em função do desenvolvimento dessas habilidades. Não nos limitamos somente a buscar entender a problemática do ensino da leitura na escola, mas apontar caminhos, sugestões, que possam contribuir para que a escola consiga redimensionar o trato com a leitura, buscando alcançar, de fato, o que está disposto em seu Projeto Político Pedagógico, quando pensa em uma

[...] concepção de educação que venha primar por uma aprendizagem vinculada a um contexto que tenha significado para o educando. Deixando de ser um mero ato de memorização ou de acúmulo de informações, onde os conhecimentos sejam construídos em relação aos contextos da realidade social em que será utilizado, sem deixar de levar em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O aprendizado ocorre pela participação e o ensino ocorre não apenas pelas respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, pela solução de problemas (PPP, 2013, p. 14).

Acreditamos que isso está ao alcance da escola, desde que haja um trabalho coletivo, sistematizado em que todos os atores do processo educativo estejam envolvidos, engajados na busca de transformar o ensino da leitura em algo que faça sentido para o aluno e que esteja em consonância com as suas necessidades pessoais, educativas e sociais.

A formação de um sujeito crítico requer sua participação ativa, por isso mesmo um projeto de leitura deve partir da premissa de que ela faz parte de qualquer ato de interação e de que o sucesso do sujeito nas relações sociais vai depender de sua atuação como leitor, da maneira como ele interage com o texto. Daí a importância de fazê-los participar de maneira democrática do processo ensino e aprendizagem, como bem menciona o documento acima.

Ressaltamos que tornar possível essa estreita relação entre leitor e texto exigirá da escola o compromisso de entender os seus alunos, seu meio social, sua

história de vida, suas preferências leitoras, suas expectativas em relação ao mundo e à própria escola. O passo seguinte é motivá-los por meio de atividades de leitura que envolvam temáticas inseridas em seu cotidiano e que os leve sentir o prazer e a importância que ela exerce na aquisição de conhecimento.

Consideramos esses passos muito importantes, principalmente quando se trata de leitores menos experientes: explorar seus conhecimentos prévios, sua visão de mundo pode ser um começo para envolvê-los integralmente no trabalho com a leitura e prepará-los para outros momentos do ato de ler.

Percebemos que muitos fatores distanciam os alunos das práticas de leitura, tais como: a falta de apoio dos pais, a vulnerabilidade social e econômica, a repetência, a distorção idade série, o não acesso a espaços que dispõem de livros e outros instrumentos importantes para a formação de um leitor com competência discursiva fora da escola, e a falta de uma política educacional que integre família e escola no combate à evasão escolar.

Sabemos que todos os fatores mencionados acima podem ser determinantes para insucesso do aluno como leitor. No entanto, a existência de uma problemática relacionada às dificuldades em ler e compreender textos pode acontecer também em virtude de como a escola, coordenadores e professores discutem, refletem e organizam seus projetos, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar.

O aluno pode ser excluído pelo próprio processo por vários motivos, um deles diz respeito ao fato de a escola transformar as aulas de leitura em atividades competitivas em que a premiação gira em torno de sentimentos de alegria e tristeza, de inclusão e exclusão daqueles alunos que sabem e dos que apresentam maiores dificuldades em leitura. Isso, então, configura que essas dificuldades estão atreladas à maneira como a escola coordena as suas estratégias de leitura.

De acordo com o exposto, destaca-se a relevância de valorizar a cultura letrada na escola, analisada sob a ótica de novos paradigmas e estratégias que possibilitam ao educador redimensionar sua prática pedagógica no que concerne ao ensino de leitura. Não se pretende afirmar, com isso, que os problemas constatados foram ou serão solucionados, porém, o que é importante enfatizar é que foram comprovadas algumas hipóteses que resultaram em concretas sugestões e propostas na tentativa de minimizar esses problemas.

Cabe à escola, como instituição educacional, a responsabilidade de promover junto aos seus estudantes um ensino que possibilite a interação entre os sujeitos do processo educativo, colocando-os em contato permanente com diferentes leituras que circulam na sua sociedade e no mundo, com objetivo de transformá-los em leitores proficientes.

É pertinente afirmar que nosso trabalho busca melhorias para a educação no que tange à formação de leitores, visto que uma das maiores preocupações de educadores hoje no Brasil é com a leitura, ou melhor, em como formar leitores competentes.

Desse modo, traçar metas, estratégias e atividades diferenciadas de leitura, baseada na reciprocidade de informações, troca de conhecimentos e experiências, é contribuir positivamente para a qualidade da educação, que ora não está suprindo as necessidades de seus alunos. Assim, buscou-se mostrar que é possível ensinar a leitura dentro de uma proposta discursiva e participativa, na qual o educando faça parte inteiramente do processo ensino e aprendizagem.

Acreditamos, então, que os objetivos e metas do trabalho foram alcançados, e esperamos que o modo como a leitura foi proposta sensibilize e desperte nos professores o interesse pela mudança de paradigma. De fato, a educação, como processo de formação do indivíduo pleno para uma sociedade construtivista, precisa estar alicerçada na formação de educadores comprometidos seriamente com as mudanças que hoje precisam ser realizadas no processo de ensino.

Por tudo isso, acredita-se então que, ao utilizar as estratégias de leitura pautadas em Solé (1998) no processo de ensino e aprendizagem, o professor estará contribuindo de modo significativo para a formação de leitores proficientes, críticos e reflexivos diante da realidade.

Portanto, finalizo a trajetória desta pesquisa com a certeza de que a proposta construída servirá como apoio didático-pedagógico para docentes e ajudará os alunos a desenvolverem suas habilidades como leitores. Foram muitas as vivências, observações, análises e leituras para chegarmos à conclusão de que é preciso ler mais na escola, experimentar outras possibilidades, priorizar a interação, a troca de saberes, de conhecimentos, de valores, de crenças, e isso só é possível por meio de um trabalho intenso e motivador com a leitura.

Nossa pesquisa então não se encerra aqui, porque ela traz em seu bojo um novo recomeço, um novo olhar de um professor que precisava desse espaço para

aprimorar o seu próprio aprendizado e propor um trabalho voltado para leitura que leva o leitor a compreender o texto em sua dimensão global.

Sabemos que, nessa perspectiva de leitura, a figura do professor como mediador do processo é indispensável. Por tudo isso, sentimo-nos motivados para trilhar outros caminhos, enfrentar novos desafios, por acreditar que propor estratégias de leitura como mecanismo na formação do leitor competente é promover um trabalho que permita ao leitor fazer escolhas, criar objetivos de acordo com o seu ritmo pessoal e visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Irandé C. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a Morte**. São Paulo: Ática, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Introdução)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Introdução)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental Língua Portuguesa**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAGLIARDI, Eliana. **Orientações sobre ensino de procedimentos de leitura**. Disponível em: <<https://dialogosassessoria.files.wordpress.com/2015/09/quadros-leituraantesdurantedepoisrevlc3b4.pdf>> Acesso: 10 Ago. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CEREJA, William Roberto / Magalhaes, Thereza A. C. **Português – Linguagens**. 7º Ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014. Atualizado.

COLL, C. (1990) **Un marco de referencia psicologico para la educación Escolar**. In: SOLÉ, I. (1998) **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FONSECA, Maria N. Goes; GERALDI, João W. O circuito do livro e a escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, São Paulo, Contexto 2006

_____; ELIAS, V, M. **Ler e compreender os sentidos do texto** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela: **Ensino e Pesquisa**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura.** 8 ed. Campinas Pontes 2002.

_____. **Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982.

LEMINSKI, Paulo. **Coleção Melhores poemas.** Seleção de Fred Góes e Álvares Martins. São Paulo: global, 2002.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá-PR, v. 17, n. 1: 85-94, 1995.

_____. TÍTULO DO TEXTO. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino.** Maringá - PR: EDUEM, 2005.

_____; ÂNGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino – Formação de Professores EAD**, 19. Maringá: EDUEM, 2005.

_____. **O leitor e o processo de Leitura.** Maringá: EDUEM, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, set/dez. 2006.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsabilidade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem.** Londrina, 2013.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1997.

RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROBERTO, Maricélia do Carmo. **O uso das estratégias de leitura na prática docente [manuscrito]:** uma aliada a formação de leitores proficiente. 2014.

ROJO, R. H. R. A Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. *In* M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores.** São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **(Re)discutir gênero, texto e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. Introdução - Ler, verbo transitivo. *In*. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92255>>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Concepções de linguagem. *In*: _____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN DIJK, T. A. (1983) **La ciência Del texto Barcelona**: Paidós (ed. Original, 1978)

APÊNDICE

APÊNDICE A: questionário de entrevista semiestruturada com perguntas abertas com a diretora da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
DISCIPLINA: Orientação de Dissertação de Mestrado
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré de Silva Abdon
MESTRANDO: Hamilton de Jesus Miranda
PROJETO DE PESQUISA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

- 1) A escola desenvolve algum projeto didático pedagógico de leitura? Como o projeto é desenvolvido no contexto escolar? Qual o objetivo e o público-alvo atendido por ele?
- 2) Esse projeto é ancorado no Projeto Político Pedagógico da escola?
- 3) Como se efetiva o processo de avaliação desse projeto? Junto com professores e com coordenadores pedagógicos?
- 4) Como se efetiva o trabalho com a leitura no contexto de sala de aula? Como os professores planejam suas aulas?
- 5) Qual o sistema de avaliação adotado pela escola?
- 6) Qual o procedimento adotado pela escola diante dos resultados obtidos? Ele é discutido com os professores?
- 7) Se os professores planejam suas aulas de leitura pautados no livro didático, qual o livro didático que a escola adota e como se deu o processo de escola deste livro?
- 8) Qual a principal concepção de linguagem adotada no livro didático?

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
DISCIPLINA: Orientação de Dissertação de Mestrado
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré de Silva Abdon
MESTRANDO: Hamilton de Jesus Miranda**

PROJETO DE PESQUISA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

ANEXO A: texto utilizado no desenvolvimento da proposta de elaboração de estratégias de compreensão leitora

O HOMEM QUE ENXERGAVA A MORTE - RICARDO AZEVEDO

Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. O homem vivia triste e inconformado por ser tão miserável e não conseguir melhorar de vida.

Um dia, sua esposa sentiu um inchaço na barriga e descobriu que estava grávida de novo. Assim que o sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

– Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.

Vestiu o casaco e saiu de casa com ar preocupado. Temia que ninguém quisesse ser padrinho da criança recém-nascida. Arranjar padrinho para o sexto filho já tinha sido difícil. Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?

E lá se foi o homem andando e pensando e quanto mais pensava mais andava inconformado e triste.

Mas ninguém consegue colocar rédeas no tempo.

O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho. Desanimado, voltava para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso.

– Se quiser, posso ser madrinha de seu filho – ofereceu-se a figura, com voz baixa.

– Quem é você? – perguntou o homem.

– Sou a Morte.

O homem não pensou duas vezes:

– Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim – continuou ele com voz firme –, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho!

E assim foi. No dia combinado, a Morte apareceu com sua capa escura e sua bengala de osso. O batismo foi realizado. Após a cerimônia, a Morte chamou o homem de lado.

– Fiquei muito feliz com seu convite – disse ela. – Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal de mim, me xingam e amaldiçoam. Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar lugar para as crianças que iam nascer! Na verdade – confessou a Morte –, você é a primeira pessoa que me trata com gentileza e compreensão.

E disse mais:

– Quero retribuir tanta consideração. Pretendo ser uma ótima madrinha para seu filho.

A Morte declarou que para isso transformaria o pobre homem numa pessoa rica, famosa e poderosa.

– Só assim – completou ela –, você poderá criar, proteger e cuidar de meu afilhado.

O vulto explicou então que, a partir daquele dia, o homem seria um médico.

– Médico? Eu? – perguntou o sujeito, espantado. Mas eu de Medicina não entendo nada!

– Preste atenção – disse ela.

Mandou o homem voltar para casa e colocar uma placa dizendo-se médico. Daquele dia em diante, caso fosse chamado para examinar algum doente, se visse a figura dela, a figura da Morte, na cabeceira da cama, isso seria sinal de que a pessoa ia ficar boa.

– Em compensação – rosnou a Morte –, se me enxergar no pé da cama, pode ir chamando o coveiro, porque o doente logo, logo vai esticar as canelas.

A Morte esclareceu ainda que seria invisível para as outras pessoas.

– Daqui pra frente – concluiu a famigerada –, você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão.

Dito e feito.

O homem colocou uma placa na frente de sua casa e logo apareceram as primeiras pessoas adoentadas.

O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê. Enquanto isso, sua fama de médico começou a crescer.

É que aquele médico não errava uma.

O doente podia estar muito mal e já desenganado. Se ele dizia que ia viver, dali a pouco o doente estava curado.

Em outros casos, às vezes a pessoa nem parecia muito enferma. O médico chegava, olhava, examinava, coçava o queixo e decretava:

– Não tem jeito!

E não tinha mesmo. Não demorava muito, a pessoa sentia-se mal, ficava pálida e batia as botas.

A fama do homem pobre que virou médico correu mundo. E com a fama veio a fortuna. Como muitas pessoas curadas costumavam pagar bem, o sujeito acabou ficando rico.

Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação.

O sétimo filho do homem, o afilhado da Morte, cresceu e tornou-se adulto.

Certa noite, bateram na porta da casa do médico. Dessa vez não era nenhum doente pedindo ajuda. Era uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala feita de osso. A figura falou em voz baixa:

– Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Seu filho já é homem feito. Estou aqui para levar você.

O médico deu um pulo da cadeira.

– Mas como! – gritou. – Fui pobre e sofri muito. Agora que tenho uma profissão, ajudo tantas pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece pra me levar! Isso não é justo!

A Morte sorriu.

– Vá até o espelho e olhe para si mesmo – sugeriu. – Está velho. Seu tempo já passou.

Mas o médico não se conformava. E argumentou, e pediu, e suplicou tanto que a Morte resolveu conceder mais um pouquinho de tempo.

– Só porque somos compadres, só por ser madrinha de seu filho, vou lhe dar mais um ano de vida – disse ela antes de sumir na imensidão.

O velho médico continuou a atender gente doente pelo mundo afora.

Um dia, recebeu um chamado. Era urgente. Uma moça estava gravemente enferma. Disseram que seu estado era desesperador. O homem pegou a maleta e saiu correndo. Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote.

O médico sentou-se na beira da cama e examinou a moça. Era muito bonita e delicada. O homem sentiu pena. Uma pessoa tão jovem, com uma vida inteira pela frente, não podia morrer assim sem mais nem menos. "Isso está muito errado", pensou o médico, e tomou uma decisão. "Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre." E rápido, de surpresa, antes que a Morte pudesse fazer qualquer coisa, deu um jeito de virar o corpo da menina na cama, de modo que a cabeça ficou no lugar dos pés e os pés foram parar do lado da cabeceira. Fez isso e berrou:

– Tenho certeza! Ela vai viver! E não deu outra. Dali a pouco, a linda menina abriu os olhos e sorriu como se tivesse acordado de um sonho ruim.

A família da moça agradeceu e festejou. A Morte foi embora contrariada, e no dia seguinte apareceu na casa do médico.

– Que história é essa? Ontem você me enganou!

– Mas ela ainda era uma criança!

– E daí? Aquela moça estava marcada para morrer –disse a Morte. – Você contrariou o destino. Agora vai pagar caro pelo que fez. Vou levar você no lugar dela!

O médico tentou negociar. Disse que queria viver mais um pouco.

– Nós combinamos um ano – argumentou ele.

– Nosso trato foi quebrado. Não quero saber de nada – respondeu a Morte.
– Venha comigo!

– Lembre-se de que até hoje eu fui a única pessoa que tratou você com gentileza e consideração!

A Morte balançou a cabeça.

– Quer ver uma coisa? – perguntou ela.

E, num passe de mágica, transportou o médico para um lugar desconhecido e estranho. Era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos.

– O que é isso? – quis saber o velho.

– Cada vela dessas corresponde à vida de uma pessoa – explicou a Morte. As velas grandes, bem acesas, cheias de luz, são vidas que ainda vão durar muito. As pequenas são vidas que já estão chegando ao fim. Olhe a sua.

E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.

Mas então minha vida está por um fio! – exclamou o homem assustado. – Quer dizer que tudo está perdido e não resta nenhuma esperança?

A Morte fez "sim" com a cabeça. Em seguida, transportou o médico de volta para casa.

– Tenho um último pedido a fazer – suplicou o homem, já enfraquecido, deitado na cama. – Antes de morrer, gostaria de rezar o Pai-Nosso.

A Morte concordou.

Mas o velho médico não ficou satisfeito.

– Quero que me prometa uma coisa. Jure de pé junto que só vai me levar embora depois que eu terminar a oração.

A Morte jurou e o homem começou a rezar:

– Pai-Nosso que...

Começou, parou e sorriu.

– Vamos lá, compadre – grunhiu a Morte. – Termine logo com isso que eu tenho mais o que fazer.

– Coisa nenhuma! – exclamou o médico saltando vitorioso da cama. – Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza...

Ao perceber que tinha sido enganada mais uma vez, a Morte resolveu ir embora, mas antes fez uma ameaça:

– Deixa que eu pego você!

Dizem que aquele homem ainda durou muitos e muitos anos. Mas, um dia, viajando, deu com um corpo caído na estrada. O velho médico bem que tentou, mas não havia nada a fazer.

– Que tristeza! Morrer assim sozinho no meio do caminho! Antes de enterrar o infeliz, o bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso.

Mal acabou de dizer amém, o morto abriu os olhos e sorriu. Era a Morte fingindo-se de morto.

– Agora você não me escapa!

Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.

AZEVEDO, Ricardo. Contos de enganar a Morte. São Paulo: Ática, 2003

ANEXO B: relato de experiência do trabalho com a leitura de uma professora do sétimo ano do ensino fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
DISCIPLINA: Orientação de Dissertação de Mestrado
ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Iaci de Nazaré de Silva Abdon
MESTRANDO: Hamilton de Jesus Miranda

PROJETO DE PESQUISA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

Relato de experiência do trabalho com a leitura de uma professora do sétimo ano do ensino fundamental

O trabalho com leitura na sala de aula é conduzido por meio de leituras de textos, principalmente textos que estejam no livro didático utilizado. Primeiro disponibiliza-se um tempo (10 a 15 minutos) para que os alunos possam fazer uma leitura silenciosa do texto, em seguida a professora faz a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito. Pede-se, também, para que os discentes leiam em voz alta (um parágrafo para cada aluno). Logo após, faz-se perguntas acerca do texto lido como tema central, principais personagens (no caso do texto narrativo), etc.

Os problemas mais frequentes que os alunos apresentam na leitura são: a desmotivação, a dificuldade de leitura oral e principalmente a compreensão do que foi lido. O primeiro ocorre pelo fato de que não possuem o hábito da leitura, a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, só tem contato com esse universo na sala de aula quando são “obrigados” a ler, por isso não se entusiasmam quando são solicitados para tal prática. Na leitura oral ficam envergonhados, talvez por não possuírem esse hábito. O mais preocupante é a dificuldade de compreensão do que foi lido, ou seja, leram e não entenderam, não compreenderam, não

assimilaram a ideia central do que foi lido. Aí, me pergunto: Será que leram? Ou apenas decodificaram as letras que ali estavam?

No entanto, uma minoria demonstra muito interesse nesta prática. Alguns alunos frequentam a biblioteca da escola e muitas vezes nos procuram para comentar e contar o que leram. Isso é muito gratificante!

Em nossa escola temos um projeto voltado para alunos com dificuldade de leitura, interpretação e escrita, o projeto Sala de Leitura. No início do ano letivo o professor de Língua Portuguesa faz o diagnóstico da turma para selecionar os alunos e encaminhá-los para serem atendidos no projeto em horário oposto ao seu horário de aula. Em nossas turmas para diagnosticar quais serão os alunos selecionados, primeiro, escolhe-se um texto para ser trabalhado. Depois, esse texto é ditado para que os alunos copiem. Terminada essa etapa, chama-se um aluno de cada vez para que leia o texto que ele próprio escreveu e observa-se o texto escrito no caderno (ortografia e caligrafia, principalmente a primeira). Alguns alunos ficam nervosos e não conseguem ler e acabam confessando “não sei ler, professora”.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos alunos selecionados para frequentarem o projeto Sala de Leitura, observa-se que a maioria vem de famílias que possuem renda familiar relativamente baixa, pois os alunos frequentam a escola somente para manter-se inseridos no Programa Bolsa Família, visto que os que não frequentam a escola perdem o benefício. Isso acaba prejudicando, de certa forma, o processo ensino aprendizagem, pois eles vêm para a escola com a ideia de que apenas a presença deles em sala de aula é o suficiente, não dando a devida importância às atividades, as aulas, a participação dentro de sala de aula. É importante ressaltar, que afirmo isso, porque ouvi - não de um ou dois alunos- mas de vários, diversas vezes que só frequentam a escola para não perder o Programa. Esses alunos são repetentes (ou pelo menos a maioria) e poucas, pouquíssimas vezes seus pais participam de sua vida escolar. Na verdade, não participam.

Infelizmente não são promovidos cursos ou oficinas de leitura que possam vir a contribuir para o melhoramento de nossa prática pedagógica.

Em relação ao processo de avaliação dos alunos a escola trabalha com o simulado desde o ano de 2014, ou seja, esse é o segundo ano que utilizamos o simulado como parte do processo de avaliação. Considero importante esse processo de avaliação, visto que o maior objetivo é preparar o aluno de acordo com os

descritores da matriz de referência do ensino de língua portuguesa para tenham um melhor desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Como mencionado os alunos apresentam dificuldade de compreensão e interpretação e não recordo se já houve uma avaliação com docentes por parte da coordenação pedagógica da escola. Em relação a essas dificuldades dos alunos implementou-se o projeto “Sala de Leitura”.

No caso de resultado negativo no processo de avaliação, atribui-se esse resultado não só a dificuldade de leitura dos alunos, mas a outros fatores que também contribuem para isso como, por exemplos, as turmas lotadas, impossibilitando o professor de dar a devida atenção a cada aluno e o não cumprimento dos duzentos dias letivos.

Faz-se o possível para minimizar essas dificuldades incentivando os alunos a lerem mais, a frequentar a biblioteca, comentando livros lidos para aguçar a curiosidade. Aproveitando o gênero textual que está sendo trabalhado em sala organiza-se rodas de leituras.

Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Oeiras do Pará.

ANEXO C: relato de experiência do trabalho com a leitura de uma professora do sétimo ano do ensino fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
DISCIPLINA: Orientação de Dissertação de Mestrado
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré de Silva Abdon
MESTRANDO: Hamilton de Jesus Miranda

PROJETO DE PESQUISA: Estratégias de leitura na formação do leitor competente

Relato de experiência do trabalho com a leitura de uma professora do sétimo ano do ensino fundamental

A leitura é um exercício grandioso para a nossa mente que nos traz informações e conhecimentos do mundo. Mas vivemos em uma sociedade que o povo não gosta de ler; muitos apenas decodificam as letras, mas não conseguem interpretar um texto, ou ainda uma frase.

Então para nós professores de língua portuguesa nos sentimos desafiados diante dessa problemática que afeta o povo brasileiro.

Eu particularmente procuro observar e até mesmo incentivar aquele aluno que sabe ler, fazendo a leitura de tudo que registro na lousa e também antes de iniciar o assunto da aula peço que leiam tudo que está no livro didático, depois releio novamente com eles.

Uma metodologia que utilizo que sempre aos finais de semana peço para os alunos pesquisarem um texto e trazerem para fazerem a leitura desse texto pesquisado para as primeiras aulas que tiverem na semana.

Com essa estratégia chego a observar as dificuldades dos alunos em relação a leitura que é a falta de pontuação e muitos não conseguem ler com clareza e compreensão. Também foi com essas atividades que consegui diagnosticar alunos dificuldades de leitura onde os mesmos foram encaminhados a sala de leitura.

Diante de tudo isso nós professores temos que nos virar sozinhos, renovando estratégias e metodologias a cada semestre porque a escola em si, não

realiza cursos, oficinas para a parte docente da escola. Faz uns três anos que tivemos um curso (Gestar) desde então a Secretaria de Educação não promoveu curso e nem oficinas para os professores.

Vale ressaltar que o fracasso de leitura nos alunos não traz bons resultados ao processo de avaliação, observo essa problemática nos simulados que a escola está promovendo; como são três ou quatro disciplinas em um caderno, o aluno está marcando rápido com pressa para sair, não ler os textos, não conseguem interpretar os comandos das questões e com isso não estão se saindo bem.

Então a coordenação pedagógica não promoveu nenhuma reunião com professores, pais, responsáveis para saber o que acham desse resultado negativo. Diante desse resultado, acredito eu que não parte só do aluno, mas de toda a instituição escolar, começando pela falta de cursos e oficinas de leitura para os professores e também por parte do sistema que não promove esses cursos de preparação e a maior dificuldade é a falta de interesse por parte dos alunos no diz respeito a leitura.

Portanto pretendo continuar com as práticas de leitura que venho realizando nas minhas aulas e desejo aguçar neles o gosto pela leitura, que sei que é um desafio, mas creio que não é impossível.

Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Oeiras do Pará.

ANEXO D: relato de experiência do trabalho com a leitura do professor coordenados da sala de leitura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
DISCIPLINA: Orientação de Dissertação de Mestrado
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré de Silva Abdon
MESTRANDO: Hamilton de Jesus Miranda
PROJETO DE PESQUISA: Estratégias de leitura na formação do leitor competente

Ao iniciar esse relato gostaria simplesmente de comentar a importância que tem sido falar, divulgar e propagar cada vez mais essa ideia que nasceu de um sonho e que se transformou em uma necessidade para a escola e para centenas de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos que por aqui tem passado. O projeto sala de leitura como ficou conhecido, surgiu a partir do tema defendido no meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Naquele momento, com a euforia de ler tantos e tantos livros por necessidade para a construção do trabalho e ao mesmo tempo, poder entender o que seria defendido, iniciei um trabalho de leitura com os alunos da (EJA) Educação de Jovens e Adultos. Passei a usar as narrativas orais regionais como, lendas, contos, fábulas e histórias que na região existem um universo maravilhoso desses gêneros. Depois da defesa do trabalho, conversei com a secretária de educação do município que na época tinha me falado que gostaria muito que fosse apresentado o projeto como um dos recursos metodológico no planejamento anual com os professores. Esperei e cansei, fiquei triste, aguardei por um ano nada foi feito. Foi então, que por conta própria, passei a usar como parte da minha metodologia de trabalho entre as turmas nas quais trabalhava. Faltava tudo, livros, espaço adequado, mas a vontade e o desejo de mostrar que eu estava certo isso eu tinha e tenho com sobra. Comecei correr atrás de livros pedia aos alunos, aos professores, comprava o que estava ao meu alcance, xerocava textos selecionados e foi montando um pequeno acervo de textos. Os anos foram passando, muitas críticas de alguns colegas, chamado de atenção por alguns

diretores, mas não desisti. Em 2010, no início do ano fui convocado para a distribuição da carga horária, a diretora me tirou das turmas do fundamental 2 e me lotou com 200 horas no fundamental 1 sendo que, 100 horas trabalharia numa 4ª série e as outras 100 horas trabalharia no projeto sala de leitura a tarde. Pedi que eu fizesse um levantamento entre os alunos que estavam com dificuldades em matemática e português e também alfabetizasse os alunos de 3ª e 4ª série na sala de leitura. Não pensei duas vezes, juntei tudo o que eu tinha de material para leitura, jogos, cartazes e improvisei a sala onde trabalhava de manhã para a tarde usar como sala de leitura. Ela sempre me prometia que ia mandar organizar uma sala exclusivamente para esse fim. No início do segundo semestre ela percebeu que havia necessidade de alguém para ajudar na orientação com os alunos da sala de leitura. Então, no segundo semestre, eu já não estava sozinho nessa empreitada ganhei a ajuda de uma pessoa maravilhosa, cheia de ideias, juntos inventamos o soletrando que surgiu como uma brincadeira de distração e para chamar a atenção. O soletrando acontecia somente nas sextas feiras, assim causava uma expectativa entre os participantes. No início comprávamos cadernos, canetas, bombons, brinquedos e colocávamos como premiação entre os alunos vencedores. No final do ano letivo, a coordenação juntamente com a direção me convidou para escrever o projeto foi assim que nasceu o projeto Leitores do Arcanjo, sempre visto por eles como suporte e aulas de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi difícil, a luta foi cansativa, pois, trabalhávamos séries diversificadas. Mas a resposta veio em seguida dos familiares que vinham atrás de vaga para os filhos, iam à secretaria e falavam da sala de leitura parabenizavam a escola pelo belíssimo trabalho, nos eventos da escola muitos pais elogiavam a direção e equipe pedagógica pela atitude. Resolvemos trazer os pais para assistirem seus filhos lerem, apresentarem suas poesias irem a frente soletrar palavras com dificuldades ortográficas. E assim, os leitores do arcanjo foram se expandindo, o reconhecimento o carinho vem dos pais e dos alunos o desenvolvimento está no ato de ler de falar de escrever de compor. Entretanto, no ano seguinte, percebemos que a demanda foi maior e que estava faltando mudar precisávamos de um acervo maior renovado. Cataloguei tudo o que eu pude, escolhi todos os livros da biblioteca da escola que podia ser usado pelos alunos e levei para a sala de leitura. Em 2014, com uma nova administração na escola, para minha surpresa, minha diretora, Maria Emília Brito Monteiro, me chamou para uma reunião e então me apresentou a sala aquela, que

eu tanto esperava e disse vamos pintar e decorar como precisa está uma sala de leitura. Enquanto a sala estava sendo preparada cuidei de buscar novas parcerias, foi aí que por meio de uma grande amiga, em Belém do Pará, consegui me escrever num outro projeto, denominado Arca das Letras. Um projeto voltado para as escolas do campo. O Arca das Letras veio até Oeiras do Pará os divulgadores trouxeram várias arcas para entregar e deram palestras no sindicato graças a isso eles ficaram hospedados em casa, junto veio a escritora Soraia Magalhães e ela me prometeu enviar todo mês uma caixa com livros com gêneros variados e assim graças a Deus consegui montar um acervo maravilhoso e renovado, atualizado, leituras já com a nova regra ortográfica. Hoje o sonho de ter uma sala climatizada, decorada, desenhada que chame a atenção, onde o aluno entre já se deparando com letras, frases, versos desenhos, símbolos, isso é real. Acredito que consegui realizar uma parte de um sonho, levar tantas crianças que às vezes precisam de tão pouco, atenção, carinho e oportunidades a este mundo maravilhoso chamado o mundo da leitura. Saber que o projeto deu certo e que é reconhecido pelos pais, pelas famílias é muito importante. Perceber que a criança, o adolescente e o jovem criou uma expectativa de hábito de ler, é muito valioso pra todos.

Ser professor orientador em um projeto como este, é um desafio muito grande diante de um contraste esplendido como é, em Oeiras do Pará. Diferenças de cultura, crenças, situação econômica, desestrutura familiar, drogas violência, etc. Nós educadores, somos psicólogos, médicos, juízes, delegado, conselheiros e muitas vezes, pais. Mas, a educação é feita de desafios e todos esses obstáculos servem para nos fortalecer e crescer como criadores de ideias e semeadores de sonhos.

Pois bem, foi em 2014 que o soletrando ganha uma nova versão, afinal, é por meio dele que muitos alunos vêm à sala de leitura. Com a importância que tem esse jogo para o desenvolvimento dos educandos, já foi comprovado por meio de produções textuais, leituras, pronuncia de palavras, melhoramento no vocabulário e uma coisa crucial separação adequada de sílabas nas palavras. A partir daí, ganhamos os amigos da escola que passaram a oferecer brindes como forma de premiar os melhores do ano. Já foram premiados vários alunos, com tablete, celulares, bicicletas, livros e kits escolares. Em 2016, a direção juntamente com a equipe pedagógica, tivemos a ideia de reescrever o projeto dando uma nova cara com mais flexibilidade e voltado especificamente às turmas de 6º e 7º ano do ensino

fundamental visto que, a escola não conta mais com o fundamental um. Sendo assim, o projeto de leitura passa a ser chamado de “Nutrindo o Imaginário e Construindo Significados” é que este ano entra mais um atrativo, o aluno viaja no mundo da leitura e escreve seu próprio texto sua história, sua poesia, em fim. A escola premiará também, o melhor texto, o melhor leitor, o mais dedicado e os três melhores do soletrando.

Falando um pouco da metodologia do projeto, neste ano tudo está mais organizado, as aulas de leituras acontecem diariamente de segunda a sexta e está dividida em quatro turnos durante o dia, sendo dois no horário da manhã e dois no período da tarde. Cada turma segue um padrão específico 15 a 20 alunos no máximo e são divididas e montadas pelo próprio professor de língua portuguesa da turma. Este professor faz o diagnóstico e encaminha os alunos com dificuldades em leituras. Os alunos que tem aulas normais no horário da manhã estudam leitura a tarde e os que estudam a tarde estudam leitura de manhã.

Portanto, é dessa forma que o projeto de sala de leitura, segue fazendo história nutrindo o imaginário de nossos alunos e construindo com toda certeza, significado em cada um.

Professor da Rede Pública de Ensino do Município de Oeiras do Pará.

ANEXO E: prova simulada



SIMULADO

NOME DO CANDIDATO

INSTRUÇÕES

1. Este boletim contém 20(VINTE) questões, abrangendo 05 de PORTUGUÊS, 05 de ARTE; 05 de INGLÊS; 05 de ENSINO RELIGIOSO.
2. Confira se a prova está completa e, caso exista algum problema, comunique-o imediatamente ao fiscal de sala.
3. Você dispõe de espaço para rascunho, no entanto as respostas das questões devem ser assinaladas no Cartão-Resposta, fornecido especificadamente para este fim.
4. Marque no CARTÃO-RESPOSTA apenas uma opção como correta; se você assinalar mais de uma opção ou deixar todos os campos em branco sua questão será anulada.
5. Para cada uma das questões objetivas são apresentadas 5 opções identificadas pelas letras A, B, C, D e E. Apenas uma responde corretamente a questão.
6. Para assinalamento das respostas das questões, utilize caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
7. O cartão-resposta só será substituído se contiver falha de impressão.
8. Assine seu nome na lista de presença do mesmo modo como foi assinado no seu documento de identidade.

PROVA 01 - 7º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia:

Tempo de Infância

Quando se é criança, o mundo é apenas um grande parque de diversões. E são essas as primeiras lembranças que trago em mim.

Lembro que, ainda bem pequeno, gostava de sair correndo atrás de meus irmãos e primos maiores. Era uma corrida sem finalidade. Corria-se por correr ou, apenas, para repetir os gestos dos calangos que dividiam com a gente o espaço da aldeia. Meus irmãos e eu andávamos sem paradeiro e sem destino. Íamos a todos os cantos que nos eram permitidos pelos adultos. O igarapé era nosso principal objetivo, mas também tínhamos as árvores, enormes mangueiras que cresciam por toda a aldeia. Os maiores subiam com destreza e depois me ajudavam a subir também.

Passávamos horas ali, brincando de navegar nos galhos da velha árvore, comendo mangas com farinha de mandioca.

(...).

Daniel Munduruku

01. O trecho que nos dá pistas que a criança era indígena é:

- A) “Quando se é criança, o mundo é apenas um grande parque de diversões”.
- B) “Corria-se por correr ou, apenas, para repetir os gestos dos calangos que dividiam com a gente o espaço da aldeia”.
- C) “Íamos a todos os cantos que nos eram permitidos pelos adultos”.
- D) “Lembro que, ainda bem pequeno, gostava de sair correndo atrás de meus irmãos e primos maiores”.
- E) “Passávamos horas ali”

02. O texto que você leu tem uma estrutura diferente. É um texto de memórias (Relato de Experiência vivida) porque:

- A) Apresenta verbos predominantemente no passado e na 1ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante de sua própria vida.
- B) Apresenta verbos predominantemente no passado e na 2ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante de sua própria vida.
- C) Apresenta verbos predominantemente no futuro e na 1ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante de sua própria vida.
- D) Apresenta verbos predominantemente no passado e na 1ª pessoa; segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante da vida de outra pessoa.
- E) Não apresenta verbos predominantemente no passado e na 1ª pessoa; não segue basicamente a estrutura da narrativa; o narrador é protagonista e relata um fato marcante da vida de outra pessoa.

03. Na oração “Meus amigos e eu organizamos a festa de despedida.”, o sujeito é:

- A) Simples
- B) Composto
- C) Desinencial
- D) Indeterminado
- E) Predicado

04. Analise os tipos de sujeito das seguintes orações e marque a alternativa correta:

I - Paulo está adoentado.

II- Paulo e João foram à praça.

III- Visitei o bosque Rodrigues Alves.

- A) O sujeito é simples em III, composto em II e desinencial em I.
- B) O sujeito é composto em I, simples em II e desinencial em III.
- C) O sujeito é desinencial em I, composto em II e simples em III.
- D) O sujeito é simples em I, composto em II e desinencial em III.
- E) O sujeito é simples em I, II e III.

05. Classifique as orações abaixo, tendo em vista o tipo de predicado. Em seguida marque a sequência correta.

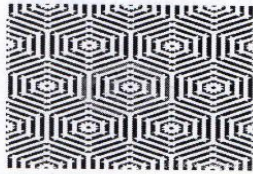
(PV) Predicado verbal (PN) Predicado nominal

- () O homem parecia assustado.
 () O freguês saiu da loja.
 () O mágico parece ágil.
 () Nossos guerreiros voltaram.
 () O homem enfrentou seu adversário.

- A) PV, PV, PN, PN, PV
 B) PN, PN, PV, PV, PV
 C) PN, PV, PN, PV, PV
 D) PV, PV, PV, PV, PV
 E) PN, PN, PN, PN, PN

ARTE

06. Observe a imagem seguinte e marque a alternativa correta:



A imagem representa uma textura:

- A) Orgânica
 B) Natural
 C) Geométrica
 D) Casual
 E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

07. Quanto à forma de apresentação a textura se classifica como:

- A) Natural e Artificial
 B) Casual e Artificial
 C) Geométrica e Orgânica
 D) Visual e Tátil
 E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

08. O homem cria a sua própria textura, na qual damos o nome de:

- A) Textura Natural.
 B) Textura Artificial.
 C) Textura Orgânica.

- D) Textura Diagonal.
 E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

09. A sombra é a parte privada de luz e se divide como:

- A) Natural e artificial.
 B) Orgânica e geométrica.
 C) Visual e ótica.
 D) Própria e projetada.
 E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

10. A sombra própria pode ser identificada da seguinte forma:

- A) Quando aparece fora do objeto.
 B) Quando o objeto recebe luz de maneira artificial.
 C) Quando o objeto recebe luz do sol.
 D) Quando a sombra está no próprio objeto e aparece sempre que ele esteja voltado para um ponto de luz.
 E) Nenhumas das alternativas anteriores estão corretas.

INGLÊS

Leia o texto

READ THE TEXT

Bob and Simone seem very happy.
 Simone loves Bob very much. Bob loves Simone, too.
 Bob is a young engineer and works for a big company.
 Simone is a secretary and works in an office.
 They plan to get married soon.

Considerando o texto acima, marque a alternativa correta.

11. O texto fala do amor entre um casal. Que frase nos retrata isso.

- A) Bob and Simone seem very happy
 B) Simone is a secretary
 C) Simone loves Bob very much. Bob loves Simone, too.
 D) They plan to get married soon.
 E) n.d.a

