



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA DE JESUS CUNHA FARIAS LEITE

**AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS DE COMPREENSÃO LEITORA**

**CAMPINA GRANDE
2014**

MARIA DE JESUS CUNHA FARIAS LEITE

**AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
DE COMPREENSÃO LEITORA**

**CAMPINA GRANDE
2014**

MARIA DE JESUS CUNHA FARIAS LEITE

**AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
DE COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Práticas de Leitura e Produção Textual”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

CAMPINA GRANDE - PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L533a Leite, Maria de Jesus Cunha Farias.

As atividades de leitura dos alunos do 9º do ensino fundamental [manuscrito] : reflexões sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora / Maria De Jesus Cunha Farias Leite. - 2014. 95 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Departamento de Educação".

1. Estratégias de leitura. 2. Metacognição. 3. Ensino de língua portuguesa. 4. Leitura. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

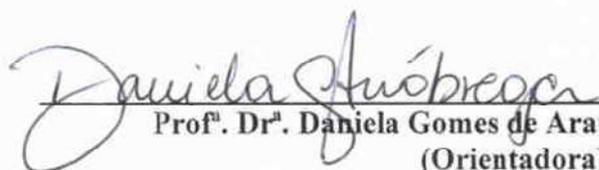
MARIA DE JESUS CUNHA FARIAS LEITE

**AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
DE COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: 20 / março / 2014.

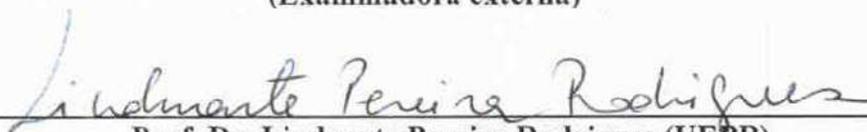
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (UEPB)
(Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Márcia Tavares Silva (UFCG)
(Examinadora externa)



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB)
(Examinador interno)

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro (UEPB)
(Examinadora Suplente)

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

DEDICATÓRIA

A minha mãe Luisa pelo exemplo de mulher forte e guerreira e ao meu pai José Pedro
(*in memória*) pelo exemplo de honestidade.

Ao meu esposo Edmar pela força, compreensão e incentivo constante aos meus estudos.

A minha querida tia Maria da Guia por ter sempre acreditado em mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela sua divina misericórdia.

À minha família, meus irmãos queridos Maria do Socorro, Marcos Antônio, Paulo Sérgio, Severino (*in memória*), Ana Maria, José Ricardo e Luciano pelo companheirismo, apoio e admiração que transcendem nossos laços sanguíneos.

À prof^a. Dr^a. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, minha orientadora, pela sua sabedoria, pelo modo respeitoso e dedicado de orientar.

À prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva e ao prof^o. Dr. Linduarte Rodrigues pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos alunos que tão prontamente responderam as atividades e a professora Edinaide que cedeu a turma para a realização da pesquisa.

Aos meus amigos do Mestrado Ezaú, Alexsandra, Flaviane, Francisco, Carlinhos e Flávia, pelos momentos de troca, risos e companheirismo.

À minha amiga Jandira pelo carinho e apoio, aos amigos e ex-companheiros de trabalho Francimar, Ana Rúbia, Cristiane, Inajar e Francisco Leite pelas palavras de incentivo e ao meu amigo Alécio pelas longas conversas sobre o Mestrado.

A todos que estiveram ao meu lado e torceram por mim.

RESUMO

Na educação atual ainda é constante o uso de práticas de leituras voltadas para a concepção de leitura como decodificação. Um ensino baseado nessa concepção desconsidera o aluno como leitor crítico de textos. Todavia, no ensino de Leitura e Língua Portuguesa, vale ressaltar a necessidade de orientar os aprendizes a usar, de forma consciente, as estratégias de leitura para que eles possam alcançar a tão almejada compreensão crítica dos textos escritos. É, portanto, objetivo deste trabalho discutir como os alunos utilizam as estratégias metacognitivas nas atividades de leitura e se as atividades do livro didático proporcionam o uso destas estratégias. Desse modo, serviram de aporte teórico para este estudo os seguintes autores: Araújo (2008), Camps e Colomer (2002), Kato (1987), Kleiman (2002), Kleiman (2012), Solé (1998). Foi através da pesquisa qualitativa e do estudo de caso que foram aplicados um questionário e duas atividades de compreensão com 42 alunos do 9º ano, de uma escola pública municipal da cidade de Boa Vista, Paraíba. Os resultados apontam que a maioria dos alunos usam algumas estratégias metacognitivas, a saber, o uso do conhecimento prévio, o vocabulário conhecido, a atenção a detalhes, a releitura e a inferência lexical.

Palavras-chave: Estratégias de leitura, Metacognição, Ensino.

ABSTRACT

In the education of nowadays, the use of reading practices based on the conception of reading as decoding is still constant. Teaching based on this conception doesn't consider the student as a text critical reader. However, in the teaching of reading and Portuguese language, it is important to mention the necessity of guiding the learners to use, in a conscious way, the reading strategies so that they achieve the so-called desired critical comprehension of written texts. It is, therefore, an objective of this work, to discuss how the students use the metacognitive strategies in the reading activities and if the activities in the textbook supply the use of such strategies. This way, the following authors were used as theoretical contribution for this study: Araújo (2008), Camps e Colomer (2002), Kato (1987), Kleiman (2002), Kleiman (2012), Solé (1998). It was through a qualitative research and case study that a questionnaire and two comprehension activities were applied with 42 students from the 9th grade in a public school in the city of Boa Vista, in the state of Paraíba. The results show that the majority of the students use some metacognitive strategies, such as, the foreknowledge, the known vocabulary, the attention to details, the re-reading and the lexical inference.

Keywords: Reading Strategies, Metacognition, Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mecanismos e capacidades envolvidas no processamento do texto	30
Figura 2 - Estratégias Metacognitivas	36
Figura 3 - Sequência Didática elaborada por Doz, Noverraz e Schneuwly	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacional

LM - Língua Materna

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

SD - Sequência Didática

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A LEITURA E SEUS ASPECTOS TEÓRICOS	17
1.1 DEFININDO A LEITURA	17
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LEITOR	19
1.2.1 Como o sujeito processa a leitura	20
1.3 HISTÓRIA SOBRE A COGNIÇÃO	21
1.3.1 Interacionismo cognitivo x interacionismo social	23
1.3.1.1 Piaget e o interacionismo cognitivo	24
1.3.1.2 Vygotsky e o interacionismo social	27
1.3.2 Definindo cognição	28
1.3.2.1 Tipos de conhecimentos	30
1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	33
1.4.1 O que são estratégias?	33
1.4.2 Tipos de estratégias	33
1.4.3 Algumas estratégias de compreensão de leitura	37
1.5 O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE	38
1.6 PRÁTICA DOCENTE NAS AULAS DE LEITURA	44
1.7 OS GÊNEROS TEXTUAIS	51
1.7.1 Gêneros textuais nas aulas de leitura	53
1.7.2 A sequência didática usando gêneros textuais	54
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	58
2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	58
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	59
2.3 INSTRUMENTOS: O QUESTIONÁRIO E DOIS GÊNEROS TEXTUAIS - CARTUM E CRÔNICA	59
2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	60
CAPÍTULO III - RESULTADOS, DISCUSSÃO E PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	62

3.1 O QUESTIONÁRIO	62
3.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA COM O GÊNERO “CARTUM”	68
3.3 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA COM O GÊNERO “CRÔNICA”	72
3.4 ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO CRÔNICA: UMA PROPOSTA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ato de ler é imprescindível ao indivíduo, pois proporciona sua inserção no meio social, tornando-o um cidadão crítico e participativo. Mas, para sua efetivação, é necessário salientar que formar leitores proficientes não é uma tarefa simples, como acrescenta Kleiman (2002), ao considerar a leitura como uma atividade complexa, devido à multiplicidade de processos cognitivos envolvidos, tais como: atenção e memória. São alguns desses processos que o leitor utiliza no momento em que está construindo o sentido do texto.

Por isso, diversas são as reflexões teóricas na atualidade¹ que tomam como aporte o papel da cognição e a interação como processos necessários para que ocorra uma leitura de compreensão. Assim, os estudos relacionados à leitura não podem ser levados em frente, sem que haja uma reflexão sobre a cognição humana em consonância com a interação.

Outro aspecto a ser considerado é que o leitor necessita compreender as ideias principais do texto lido, relacionar com o conhecimento armazenado em sua memória e fazer inferências. Araújo (2008, p. 194), por sua vez, acrescenta que “ao processar a informação, o leitor faz uso de antecipações, confirmações de hipóteses, inferências, utilização de conhecimentos prévios.”

Nesse sentido, para uma leitura de sucesso, além dos processos cognitivos que são ativados, necessita-se também do uso de estratégias, as quais são definidas por Elias e Koch (2012) como uma instrução que no processamento textual mobiliza diversos tipos de conhecimentos; e Kato (1987) as classificam como: cognitivas (automáticas e inconscientes) e metacognitivas (conscientes).

Para o indivíduo tornar-se proficiente é preciso que decodifique o que está escrito e compreenda esse escrito em toda a sua complexidade, não apenas identificando informações explícitas no texto, mas as implícitas, fazendo uso de seu conhecimento prévio, textual, de mundo, levantando e confirmando hipóteses, fazendo predições sobre o texto. O objetivo é desenvolver a sua capacidade de ler e compreender os textos, haja vista que é preciso ter muitos leitores proficientes na sociedade contemporânea, porque um indivíduo que lê e compreende o texto é capaz de agir de forma consciente, ou seja, traça e monitora seus objetivos.

¹ (cf. Solé, 1998; Elias e Koch, 2012; Kleiman, 2002; 2012)

Dessa forma, torna-se necessário saber se o aluno adquiriu ou não essas estratégias, pois durante o processo de ensino-aprendizagem o professor deve ter conhecimento sobre elas e ensiná-las de forma adequada.

Esses pontos acima elencados têm provocado inúmeras discussões e reflexões por parte de muitos estudiosos, os quais se destacam Araújo (2008), Camps e Colomer (2002), Kato (1987), Kleiman (2002), Kleiman (2012), Solé (1998), autores que desenvolvem seus trabalhos na área de ensino de leitura, dentre outros. As pesquisas desses estudiosos resultaram na publicação de vários livros, os quais tratam sobre os conceitos, as estratégias, as concepções, os processos cognitivos e a interação tomando como base a prática da leitura.

Seguindo essa linha de pensamento, este trabalho está voltado para as questões que envolvem as estratégias metacognitivas nas atividades de leitura e compreensão de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Alguns aspectos são necessários para essa investigação: as concepções de leitura, os processos cognitivos, estratégias de compreensão e o uso de sequência didática.

Partindo do pressuposto de que o aluno precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne autônomo, Kleiman (2012) acrescenta que cabe ao professor proporcionar momentos de leitura significativa, com o intuito de incentivar e formar o sujeito em um leitor que compreende o texto, já que na realização dessa tarefa, é importante a interação com leitores mais experientes.

Dessa forma, o trabalho com a leitura ultrapassará os muros da escola, e contribuirá para despertar os horizontes dos alunos, tornando-os sujeitos independentes, e para que isso aconteça, todos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem precisam estar engajados na busca de um leitor que não aprende apenas a decodificar palavras, mas aprende a compreender o que está lendo, sobretudo nas entrelinhas.

Partindo dos pressupostos defendidos, pretende-se com essa pesquisa responder a duas questões-problemas: Os alunos utilizam estratégias metacognitivas nas atividades de leitura? As atividades do livro didático proporcionam ao aluno o uso de estratégias?

Este tema foi escolhido para a discussão, pela minha própria experiência de sala de aula com as práticas de leitura que realizo com os alunos, por não ter um bom material didático (livro-texto) que me ajude a formar leitores proficientes e nem atividades que direcionem para o uso das estratégias de leitura. Assim, no desejo de encontrar um aporte teórico para superar minhas dificuldades e de tantos outros professores que sentem as mesmas angústias que as minhas, é que me debrucei em ler sobre as teorias voltadas para a leitura e

em propor uma sequência didática que tivesse como base as estratégias metacognitivas (conscientes) para torná-las cognitivas (inconscientes) para o aluno.

Para tanto, como objetivo geral, o presente trabalho procura:

Investigar estratégias metacognitivas ativadas pelo aluno nas atividades de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, para discutir que estratégias de compreensão leitora os alunos usam e que implicações de aprendizagem estas estratégias apresentam.

E como objetivos específicos:

Identificar estratégias metacognitivas envolvidas na leitura;

Fazer uma análise sobre as questões de compreensão presentes nas atividades sobre os textos utilizados;

Discutir as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos e suas implicações nas atividades de leitura em sala de aula;

Propor uma sequência didática com o foco no ensino das estratégias metacognitivas.

Para atingir tais objetivos, recorreram-se as contribuições das teorias que tratam sobre a cognição e a metacognição, as quais ressaltam a importância do professor no desenvolvimento de um trabalho voltado para o uso das estratégias nas atividades de leitura e compreensão.

Para o estudo em questão, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, pois conforme explica Oliveira (2010, p. 37) “trata-se de um processo que implica em estudar a literatura pertinente ao tema, por meio de observações, aplicação de questionários e análises de dados, que devem ser apresentados de forma descritiva”. Para fins dessa pesquisa, foram aplicados na turma do 9º um questionário e duas atividades com dois gêneros textuais presentes no livro didático usado pela turma e com base nos resultados foi proposto uma sequência didática.

Os critérios de escolha dos gêneros textuais levaram em conta a diversidade quanto à linguagem, ao gênero, a adequação a faixa etária dos alunos, bem como ao grau de dificuldade que os textos oferecem, tendo em vista o processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura dos alunos, que é ler e compreender o texto.

Assim, o trabalho está dividido em três partes. A primeira abordou as concepções voltadas para a leitura e para o leitor. Na segunda, a metodologia empregada ao longo da pesquisa. E a terceira contém a análise do questionário, das duas atividades de compreensão e a proposta de uma sequência didática, com atividades direcionadas para interação entre professor e aluno e para o uso de estratégias com o gênero textual crônica.

Deseja-se que o presente trabalho venha a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, para a prática pedagógica voltada para a leitura, para todos aqueles professores que desejam conduzir seu trabalho, além do espaço escolar, como também para a ampliação do horizonte do aluno, para que ele possa interagir nas mais variadas esferas da sociedade.

CAPÍTULO I

A LEITURA E SEUS ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão discutidos os seguintes aspectos: (1) as concepções e teorias voltadas para a leitura e para o leitor; (2) a história da cognição e os posicionamentos defendidos por alguns teóricos que tratam sobre o tema, a exemplo, Piaget e Vygotsky; (3) as estratégias cognitivas e metacognitivas; e (4) a formação do professor e a prática pedagógica nas aulas de leitura.

1.1 Definindo leitura

Leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente] os objetivos que guiam sua leitura (Solé, 1998).

De acordo com Solé (1998), a leitura pode ser definida como um processo de interação, à medida que envolve um leitor ativo que constrói a sua compreensão a partir do texto e dos objetivos previamente pretendidos. Dessa forma, ao tratar da aquisição e desenvolvimento da leitura, como afirma Solé (1998, p. 22), o ato de ler “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto”.

Sob esse contexto, pode-se compreender o conceito de leitura como uma atividade em que o leitor utiliza diferentes processos mentais para atingir a compreensão. Solé (1998, p.22) acrescenta que “sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”. Isso implica dizer que toda leitura é realizada com algum propósito ou objetivo definido.

Dentre esses propósitos relacionados ao processo de aquisição da leitura, Solé (1998, p. 22) afirma que há um leque de possibilidades e de objetivos, sendo, portanto, um processo amplo, pois envolvem “devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar, procurar uma informação concreta, informar-se, refutar ou confirmar um conhecimento prévio”, dentre tantos outros.

Para o leitor alcançar esses objetivos é preciso lançar mão de dois processos que se complementam: (a) identificação de signos linguísticos (decodificação) e (b) a compreensão desses signos, haja vista que, no ato de leitura primeiramente é necessário decifrar os signos para em seguida compreender o que foi decodificado.

Para Solé (1998), a leitura envolve a compreensão do texto escrito. É importante, assim, saber que decodificar também é um processo necessário, mas não é suficiente, pois não basta ensinar os nossos alunos apenas a aprender a decifrar letras, palavras, é preciso saber interpretar o texto, saber o que existem além das palavras e ir além do papel.

Nesse sentido, o ato de ler proporciona ao sujeito a descoberta do mundo. Mais do que esse papel, a leitura é fator importante para sua ascensão social. O uso da leitura é condição essencial para que o indivíduo se torne um cidadão no sentido pleno da palavra. Sobre esse aspecto Soares (1998, p. 19) acrescenta que “a leitura traz benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e interação.”

Desse modo, a leitura permite ao sujeito a possibilidade de acesso a cidadania, pois através dela é possível adquirir mais conhecimento, além de contribuir para sua inserção social, proporcionando a sua interação com o autor do texto e com outros sujeitos sociais, porque “o leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (FONSECA e GERALDI, 1999, p. 107).

Um leitor passivo, por sua vez, se resume apenas a ler o que está escrito, sem de fato compreender, nem atribuir um significado para a atividade que está envolvido. Contradizendo essa definição tradicional, a leitura segundo Cafiero (2010, p. 85) “é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”.

De acordo com Kleiman (2002), na compreensão do texto alguns fatores são necessários: o uso conhecimento prévio, que é o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo de sua vida e de suas experiências com outras leituras, juntamente com o conhecimento textual, que envolve o conhecimento sobre a estrutura do gênero textual, o qual é objeto da leitura. Por último, a ativação do conhecimento de mundo ou enciclopédico, que abrange o domínio sobre um determinado assunto, caso o leitor tenha pouca familiaridade com o tema, pode ocasionar falhas na compreensão do texto. É por meio desses três fatores que o leitor consegue abstrair o sentido do texto.

A leitura, assim concebida, passa a ser vista como uma atividade de interação, que exige do leitor bem mais que conhecimentos linguísticos, ou seja, conhecimentos sobre pronúncia, vocabulário e regras da língua, pois necessitam também de experiências diversas, de inferências, de troca de informações e de atribuição de sentidos ao texto, como acrescenta Camps e Colomer (2002, p. 62):

Efetivamente, a capacidade de interpretar textos pode aumentar indefinidamente quando se deixa de considerá-la do ponto de vista da simples decodificação e se passa a incluir o progresso do leitor na velocidade e na eficiência seletiva, na adaptação da leitura a seus propósitos, no grau de envolvimento afetivo, na ativação mental para a relação da nova informação com seus conhecimentos anteriores, na capacidade de desfrutar esteticamente, de distanciar-se do texto para adotar uma perspectiva crítica, etc.

Isso significa dizer que ler é compreender o texto como um todo, refletir sobre o que se está lendo, saber criticá-lo e fazer uso das informações armazenadas na memória para relacioná-los aos seus propósitos de leitura.

1.2 Concepções de leitura e de leitor

Vários estudiosos (cf. Kato, 1987; Solé 1998; Camps e Colomer, 2002) afirmam a presença de três concepções de leitura ou de processamento de informações: ascendente, descendente e o interativo. É com base nessa perspectiva, que conhecê-las se torna de fundamental importância para a escolha do tipo de concepção que vai fundamentar o ensino de leitura em sala de aula.

Segundo Kato (1987), a primeira é a concepção ascendente, a leitura é vista como um processo de decodificação. Nesse modelo, o leitor constrói o significado de forma sequencial e linear, com base no reconhecimento dos sons, letras e palavras. Para essa concepção o sentido está ligado diretamente às palavras, pois o indivíduo que utiliza dessa concepção inicia o processo pelas letras, seguido pelas palavras, para chegar às frases, até, a compreensão.

No entanto, a crítica que se faz a essa concepção está relacionada à visão mecanicista que se tem do processo de leitura, visto que é preciso aparentemente apenas decodificar os signos linguísticos de um texto para que se compreenda.

Para Solé (1998), a concepção descendente também ocorre de forma sequencial, porém diferentemente do ascendente, o leitor parte de hipóteses, faz uso do conhecimento prévio e dos recursos cognitivos para fazer antecipações do assunto do texto, com o objetivo de verificá-las ao longo da leitura, sendo de base cognitivista, tem a Psicolinguística como aporte teórico.

Nessa concepção, quanto mais informações o leitor possui sobre o assunto, menos necessitará fixar-se no texto durante a construção da compreensão, como consequência pode fazer leituras inadequadas, pois utiliza excessivamente as adivinhações.

Na concepção interativa, não há exclusividade do texto perante o leitor e vice-versa, conforme Solé (1998) é necessário realizar a leitura fazendo uso tanto da concepção ascendente, pois é preciso decodificar as letras, as palavras, como do descendente quando parte de suposições sobre o assunto do texto e do conhecimento de mundo para construir a compreensão do mesmo, pois leitura é vista como um processo de interação entre o leitor e o autor por meio do texto.

Ainda com base na referida autora, para que ocorra a leitura do texto é necessário primeiramente dominar as habilidades de decodificação do texto e aprender a processar o texto de forma ativa, por meio do levantamento e da verificação de hipóteses que ocasionam a compreensão do texto, sendo também defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 55) quando acrescentam que:

É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio e verifiquem suas suposições.

Outro ponto relevante a ser considerado, é a importância de o professor ter conhecimento dessas concepções, para que seu trabalho seja realizado com êxito, conforme Silva e Silva Neto (2008) é preciso conhecer as diferentes concepções, pois, só por meio do conhecimento delas se pode avaliar com qual o professor, predominantemente, trabalhará, qual estará mais adequada com o objetivo que pretende alcançar e, em seguida, optar por uma, na qual ocorra realmente a aprendizagem, no sentido amplo da palavra.

1.2.1 Como o sujeito processa a leitura?

Para se discutir como se processa a leitura, abre-se um parêntese para conceituar os tipos de leitores tomando como base as concepções de leitura. Conforme Kato (1987) há os seguintes tipos de leitor:

O **leitor analisador** – esse leitor é idealizado, provém da concepção ascendente, o qual é totalmente dependente do texto, pois parte das partes menores para obter o significado do todo, constrói o significado com base nos dados do texto e faz pouco uso das leituras nas entrelinhas.

O **leitor construtor** – deriva da concepção descendente, ou seja, dependente do leitor. O sentido do texto quem atribui é o leitor, munido de conhecimentos prévios, da capacidade de fazer inferências, predições e usa excessivamente às adivinhações.

O **leitor construtor-analisador** – deriva do ascendente e descendente ao mesmo tempo, pois um complementa o outro. Nele, a leitura é vista como interação entre leitor e texto. Para Kato (1987, p. 54) aquele que faz uso desses processos, se torna ao mesmo tempo fluente e preciso. A autora acrescenta que as estratégias para esse tipo de leitor são determinadas por alguns fatores, dentre os quais cita: “o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo e a motivação para a leitura, etc.”

Kato (1987) denomina-o de leitor maduro porque utiliza as duas concepções de processamento: ascendente e descendente, pois é participante, cooperativo e sabe qual o processamento deve escolher no momento que realiza a leitura.

Há também o cooperativo e o reconstrutor.

O **leitor cooperativo** – envolve a interação leitor-escritor. Caracteriza-se como um processo de cooperativismo. O escritor é regulado para ser “informativo na medida certa, sincero, relevante e claro” (KATO, p. 54). Assim, “deverá compreender o objetivo do autor, acreditar na sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados através de recursos linguísticos mais simples” (KATO, pp. 54-55).

Nesse tipo de leitor, o texto torna-se de fundamental importância, pois é por meio do texto e do uso das inferências que o leitor irá encontrar, dessa forma, as informações que estão implícitas no texto.

O **leitor reconstrutor** – nesse tipo, a ênfase é na interação leitor-texto-autor. O texto é visto não apenas como uma unidade formal, mas como uma unidade funcional, ou seja, como uma unidade de comunicação. Outra característica relacionada a esse tipo de leitor destaca que a produção faz parte do processo de planejamento, pois para Levy (apud KATO, 1987, p. 58) é “por meio da mensagem que o autor codifica seus objetivos usando estratégias comunicativas”.

Também faz parte o planejamento que se configura como um processo em que o produtor faz uso de um curso de ação para satisfazer seus objetivos e intenções. Assim quando se lê deve-se ter em mente os propósitos a que se pretende alcançar: divertir, informar, por prazer, dentre outros objetivos.

1.3 História sobre a cognição

Para se compreender o que é cognição e a partir de quando seu estudo se tornou relevante na área de leitura, é preciso fazer um recorte histórico, com o intuito de situar os

processos cognitivos à área dos Estudos da Linguagem. Uma importante área que trata dos estudos relacionados à cognição e a aquisição da linguagem é a Psicolinguística.

Godoy (2011) conceitua a Psicolinguística como uma ciência que trata de descobrir como as pessoas compreendem, produzem, adquirem ou perdem a linguagem. O seu nascimento como ciência ocorre por volta de 1950 a partir da necessidade de oferecer explicações teóricas, quando a Linguística se mostrava insuficiente, por apresentar abordagens focalizadas na ordem estrutural da língua e da análise textual, excluindo dessa abordagem o sujeito falante.

De acordo com Del Ré (2006), a Psicolinguística até o final de 1950 não tinha objetos e métodos próprios, ainda estava dividida entre os estudos da Psicologia e da Linguística.

Para Godoy (2011), a Psicolinguística surge com a função de unir os estudos da Psicologia com a Linguística. Ao longo da história essa ciência passou por quatro períodos principais: *a) de formação*, sob a influência da teoria comportamentalista dos behavioristas e do estruturalismo de Saussure; *b) linguístico* quando era influenciada pela Gramática Gerativa de Chomsky; *c) cognitivo* caracterizado pelas críticas aos períodos que o antecedeu e pelo estudo dos falantes reais em contexto reais e *d) atual* tendo como enfoque ser uma ciência de caráter interdisciplinar.

Nesse sentido, o período atual vê a Psicolinguística como interdisciplinar, pois envolve várias concepções teóricas, dentre elas, Epistemologia Genética, a Psicanálise, como também pela preocupação dessa ciência com as pesquisas relacionadas com a natureza do conhecimento e como estes são utilizados nas atividades mentais, a exemplo, como os indivíduos processam “as argumentações e as tomadas de decisões” (GODOY, 2011, p. 18).

Godoy (2011) acrescenta que a Psicolinguística envolve dois objetivos indissociáveis: descrever e explicar como ocorre o funcionamento da linguagem, tendo como parâmetro à complexa interação entre o fator externo (ambiente) com o interno (mente), sem excluir desse processo as interações socioculturais do indivíduo.

É importante ressaltar nessa incursão sobre a Psicolinguística as contribuições de vários teóricos, pois o século XX foi marcado pelo crescente interesse de estudiosos na área de Aquisição da Linguagem, dentre esses estudiosos dois nomes importantes se destacaram: Saussure e Chomsky.

No início do século XX surgem as contribuições de Saussure para a Linguística. Para esse teórico, a língua é um sistema de signos, considerada parte social da linguagem, exterior ao indivíduo. Seu interesse estava na língua porque é coletiva e abstrata, ao passo que a fala é individual, por isso que sua teoria foi denominada de Estruturalismo.

Sob esse aspecto, Del Ré (2006, p. 14) acrescenta que:

Nas primeiras décadas, diaristas, linguistas ou filósofos, interessados pela linguagem da criança, realizavam estudos descritivos, longitudinais e naturalísticos, mas não tinham ainda o objetivo de chegar a uma teoria.

Contrariando os estudos estruturalistas da linguagem, na segunda metade do século XX, surgem os estudos de Chomsky. Esse teórico defendeu que a Linguística precisava ser vista como parte integrante da Psicologia Cognitiva, ciência que é responsável pelos estudos da cognição e por ser uma área que se preocupa com questões relacionadas à memória, atenção e percepção.

A teoria defendida por Chomsky é a de que a competência do falante faz parte do indivíduo e não é coletiva. Essa competência é o conjunto de regras que o falante construiu em sua mente por meio de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem, por isso a análise linguística deve-se comprometer mais com a teoria, do que com os dados. A Gramática para esse teórico é chamada de gerativa, pois por meio de um número limitado de regras, o indivíduo é capaz de gerar um número infinito de sentenças.

Por volta de 1960, a Psicolinguística passa a ser influenciada pela “teoria gerativa” (DEL RÉ, 2006. p. 15). Conforme Del Ré é por volta de 1970 que a Psicolinguística reclama sua autonomia e em 1980 surge a cognição.

Ainda de acordo com Del Ré (2006, p. 15), “é por meio do encontro da Psicologia com a Linguística que se ligam experiências do indivíduo ao falar, ao escrever, ao ouvir, ao ler”. Assim, a Psicolinguística analisa qualquer processo mental que faz parte da comunicação humana com o objetivo de poder compreender como o indivíduo fala, escreve e lê. No caso deste trabalho, o objetivo é entender, primeiro, como o indivíduo processa a leitura para tentar descrever e interpretar como os alunos processam a leitura nas aulas de Português.

1.3.1 Interacionismo cognitivo x interacionismo social

Godoy (2011) afirma que as concepções interacionistas são caracterizadas por considerar a interdependência de vários fatores: biológicos, sociais, linguísticos e cognitivos durante o processo de desenvolvimento da linguagem. Esta autora acrescenta que há dois tipos de concepções teóricas interacionistas: o interacionismo cognitivo de Piaget e o interacionismo social de Vygotsky. No entanto, mesmo fazendo parte da abordagem

interacionista, ambos apresentam divergências entre suas teorias, as quais serão discorridas nos tópicos seguintes.

1.3.1.1 Piaget e o interacionismo cognitivo

Na teoria postulada por Piaget, “o cognitivismo vincula linguagem à cognição” (DEL RÉ, 2006, p. 15). Dessa maneira, o conhecimento é construído por meio da interação da criança com seu meio, a partir de estruturas linguísticas que já existem.

Sisto (1996, p. 34) traz à luz da discussão três questões relevantes para esse campo de estudo, as quais são: “por que a opção teórica pelo construtivismo; por que se constrói o conhecimento e por que o conhecimento não se dá apenas e tão-somente por simples associação.”. Para este autor, não se pode responder essas questões em separado, visto que estas se interligam, à medida que para se optar pela abordagem construtivista é preciso conhecê-la, compreender como ocorre a construção do conhecimento e, principalmente, saber que o mesmo não ocorre por meio da associação entre estímulo e resposta.

O autor refere-se ao estudo de Piaget como oposto ao inatismo². No entanto, sabe-se que a teoria proposta por Piaget não ignorou todas as possibilidades do inatismo. Uma delas está relacionada à busca do conhecimento e o interesse pelo novo, o qual segundo a teoria Piagetiana é determinado biologicamente.

Sisto (1996) também discute a origem do sistema cognitivo e a sua relação com os mecanismos biológicos que são ancorados por dois pontos relevantes: o primeiro está relacionado com as bases de construção do sistema cognitivo e o segundo pela existência do sistema cognitivo.

Em relação à construção do sistema cognitivo, sabe-se que o indivíduo não nasce com esse sistema pronto, mas é construído ao longo de sua vida. Sob esse aspecto, a teoria de Piaget acrescenta que uma parte da resposta envolve os sistemas abertos, os quais levam o ser humano a buscar incessantemente elementos que se completam com os que já possuem. Ou seja, a construção do conhecimento cognitivo parte do saber fazer ou de se ter elementos necessários para a sobrevivência independente.

Sobre a existência do sistema cognitivo acrescenta-se que os conhecimentos que o indivíduo já possui quando nasce são adquiridos de forma hereditária e o sistema cognitivo a

² Segundo Godoy (2011, p. 39) entende-se por inatismo o que “é genético, próprio e exclusivo da nossa espécie humana”, ou seja, que nasceu com o indivíduo e não é adquirido por meio das experiências vivenciadas em sociedade .

ser construído é um prolongamento do sistema biológico. Porém, o funcionamento do sistema cognitivo, sob esse aspecto, não trata apenas do conteúdo, mas também do funcionamento cognitivo, os quais são regidos: primeiramente pela organização, seguida da adaptação, a qual é equilibrada pela assimilação e a acomodação.

A assimilação é definida pela “busca apenas do velho em todo o novo que existe no mundo” (SISTO, 1996, p. 37). É o processo em que o indivíduo a partir de novas experiências, as quais são adquiridas vendo ou ouvindo, tenta adaptá-las ao conhecimento que já possui internalizado. Ao passo que a acomodação une a busca do velho com o novo, seria quando o indivíduo acomoda o conhecimento que já possui com o novo conhecimento.

De acordo com Del Ré (2006, p.22), em relação à teoria postulada por Piaget, não basta que a criança esteja exposta a interação social, ela precisa também estar pronta, em relação à maturação, a qual ocorre por meio de estágios: sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto; operatório formal.

Sensório-motor, vai de 0 a 18/24 meses, baseia-se em percepções sensoriais;

Pré-operatória, de 1; 6/2 anos a 7/8 anos, é a fase das representações ou dos símbolos;

Operatório-concreta, de 7/8 anos a 11/12 anos, é a fase do pensamento lógico;

Operatório-formal, de 11/12 anos em diante, fase do raciocínio hipotético-dedutivo.

A teoria postulada por Piaget traz como importante contribuição para a educação, o princípio de que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre por via única, mas é construído em conjunto pelo professor e o aluno, visto que nessa concepção teórica, o professor deixa de ser visto como o centro do processo, pois se torna um mediador, um potencializador das construções intelectuais do aluno.

No entanto, conforme Sisto (1996) discute que as abordagens psicopedagógicas no Brasil não se fundamentam apenas no construtivismo, mas em várias teorias, dentre as quais: a psicanalítica e a associacionista. A teoria psicanalítica se baseia no pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com problemas emocionais. Para Godoy (2011), na perspectiva associacionista, a aprendizagem se constrói por meio da associação entre estímulos e respostas, por intermédio do reforço e das punições proporcionadas pelos sujeitos do ambiente (pais ou professores), quando pedem a criança para repetir o que eles falam, por exemplo: “Papai. Diga papai! Ele falou papai! Muito bem, que menino mais inteligente.”. Assim, quando a criança imita a fala do pai recebe um elogio, que é o reforço. O mesmo acontece ocorre na escola, quando o professor elogia a resposta do aluno ou fala que

está errada. É nesse sentido que, para os associacionistas ao contrário do psicanalítico, há um predomínio do exterior (ambiente) sobre o interior (a mente).

A abordagem construtivista é vista em separado das anteriores. Nesse ponto, Sisto (1996, p. 47) discorre sobre a teoria Piagetiana para a construção do conhecimento por parte do sujeito cognoscente³. Assim, com base nessa teoria, o conhecimento emerge da construção histórico-cultural do ser humano, tendo a abordagem psicopedagógica o papel “de possuir condições para construir a noção em questão”, por meio de etapas.

De acordo com Sisto (1996, p. 57), quando o ser humano se defronta com situações novas, o seu sistema cognitivo cria espontaneamente alternativas para solucionar as situações por ele vivenciadas. Para a teoria psicogenética de Piaget, “o que é considerado erro nada mais é do que elementos de um sistema ainda não organizado logicamente”. Por isso, o erro não pode ser considerado como falta de atenção, falta de inteligência ou problemas de ordem emocional, mas, com base nos ensinamentos postulados pela teoria de Piaget, demonstra criatividade, motivação e inteligência em funcionamento, ou seja, é o sistema cognitivo encontrando novas formas de interpretar a realidade enquanto se está aprendendo.

Alguns pontos podem ser destacados sobre a necessidade de se conhecer as contribuições desses estudos. Primeiro forneceu instrumental para se enfrentar o problema das dificuldades, vendo o erro como parte do processo de desenvolvimento do sistema cognitivo. Segundo por fornecer instrumental para se ter a noção de como anda a construção desse sistema em termos de estágios, dando a possibilidade de se detectar os possíveis atrasos no processo como o todo. Por fim, oferece “elementos para se abordarem as dificuldades não como necessidade de se produzir apenas aprendizagem específicas, mas também com conotação mais ampla” (SISTO, 1996, p. 62).

Dessa forma, torna-se relevante estudar a teoria postulada por Piaget, pois permite a todos da área da educação compreender como ocorre o desenvolvimento infantil, além de saber sobre a capacidade que o ser humano tem de construir sistemas simbólicos a partir de esquemas sensório-motores.

É importante se desfazer das práticas de ensino voltadas para a formação de um sujeito reprodutor de conhecimento, moldadas no modelo tradicional, as quais não aceitam o “erro” do aluno como parte do seu processo de aprendizagem, mas como preguiça, falta de atenção ou problemas de ordem emocional.

³ Indivíduo capaz de adquirir conhecimento.

Deve-se compreender que o “erro” do sujeito pode ser a pista que falta para o professor compreender o processo que o seu aluno vem utilizando para a aprendizagem. Essa deveria ser a função do erro dentro das salas de aula, a de mostrar o caminho percorrido pelo aluno durante o processo de aquisição do conhecimento.

O estudo da teoria de Piaget torna-se relevante para este trabalho, uma vez que discorre sobre a importância dos aspectos cognitivos.

1.3.1.2 Vygotsky e o interacionismo social

Vygotsky enfatiza que a aquisição do conhecimento se dá por meio da interação entre o sujeito e o meio, dando destaque aos elementos sociais, mas não descarta os fatores cognitivos. Já Piaget prioriza a maturação e os estágios no processo de aquisição do conhecimento, como também a interação entre o sujeito e o meio.

É sob esse aspecto que as duas teorias divergem, pois segundo Godoy (2011) a criança vista pela concepção teórica de Piaget interage com o ambiente, a partir de suas possibilidades cognitivas, as quais estão relacionadas ao estágio de desenvolvimento em que se encontra. Em contrapartida, segundo a teoria de Vygotsky, é o ambiente que oferece à criança as experiências necessárias para o seu desenvolvimento, sendo a interação social imprescindível para a sua aprendizagem, a qual ocorre por intermédio entre a capacidade cognitiva e o ambiente social do sujeito.

A emergência da era cultural do homem impõe uma outra orientação ao desenvolvimento individual. Isto é, o desenvolvimento do homem é fundamentalmente social e cultural e condicionado pelo meio ambiente. Em termos de elaboração conceitual, Vygotsky trabalha em duas frentes de integração psicológica - a social e a cerebral -, de modo a explicar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, sem ficar prisioneiro da psicologia social e cultural, o que para Zanolla (2012), pode ser aplicado ao aprendizado das crianças.

Ainda de acordo com Zanolla (2012), Vygotsky reconhece a autonomia relativa de cada uma destas duas linhas de desenvolvimento - a biológica e a social, pois a aprendizagem não é realizada igualmente ou paralelamente ao desenvolvimento. Por isso, que o interacionismo social concentra toda a sua atenção na interação social entre as crianças e os adultos instruídos, de modo a mostrar o caráter social da vida mental do homem.

Desse modo, o desenvolvimento da criança, deve-se precisamente ao mecanismo da fala interior, do qual depende a reestruturação total da mente da criança e das suas funções psicológicas e cognitivas superiores, incluindo o desenvolvimento da consciência e a

organização do futuro comportamento da personalidade, “ampliando suas possibilidades subjetivas, que podem transformar a própria realidade” (Zanolla, 2012, p. 08).

A mediação é também marcada pelo objetivismo justamente porque, para Zanolla (2012) possibilita que se identifique a realidade a partir do sistema político e social. Assim, o universo objetivo está relacionado diretamente ao funcionamento da sociedade, ou seja, seu entendimento emerge do conjunto de forças, as quais são responsáveis por mover todo o sistema social.

Na teoria defendida por Vygotsky, pioneiramente deslocava a discussão do conhecimento de natureza mental para o conceitual, “determinada a partir de suas relações diversas com os sujeitos que os vivem e os representam” (ZANOLLA, 2012, p. 56). Esse modelo de teoria regido por ele abriu uma janela para aqueles que eram até então tidos como excluídos, o que para Senna (2004) significava que os indivíduos não seriam mais vistos como alienados, mas como construtores dos seus próprios conceitos de mundo.

Esse modelo mental defendido por Vygotsky, diante do modelo de sujeito social da cultura científica trouxe vários ganhos, à medida que de acordo com Senna (2004), trouxe para a sociedade moderna a teoria de que para se incluir todos os indivíduos, é preciso que haja a inclusão também de novos conhecimentos e perspectivas de mundo.

Assim, ao fazer um paralelo entre as abordagens defendidas por Piaget e Vygotsky busca-se discutir os principais postulados que contribuam para o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas para a formação de sujeitos com base na valorização das capacidades cognitivas e ao mesmo tempo da relevância do contexto social.

1.3.2 Definindo cognição

Historicamente, pode-se observar que a cognição e a Aquisição da Linguagem vêm se relacionando desde a segunda metade do século XX. Segundo Kato (1987), a cognição envolve processos mentais complexos, é automática e inconsciente. É por meio dela que ocorre a conversão do que é captado pelo exterior para o interior, ou seja, é um processo de conhecimento, no qual o ser humano utiliza dos materiais fornecidos pelo meio e o que já está registrado em sua memória.

Marcuschi (2007) define a cognição como as formas de produzir e processar o conhecimento, sendo estudada por várias teorias que tentam descobrir como os seres humanos elaboram as representações mentais e como essas representações são processadas durante a

comunicação externa, ou como os conhecimentos são produzidos e transmitidos por meio da linguagem.

Segundo Marcuschi (2007, p. 33), há alguns teóricos envolvidos no estudo das ciências cognitivas, os quais são denominados de:

- a) os mentalistas, para quem a cognição é uma atividade autônoma da mente que se organiza no formato de um programa computacional, tendo na *representação mental* (grifo do autor) sua unidade informacional; a metáfora destes teóricos é o computador, sendo a linguagem um módulo autônomo e isolado;
- b) os empiristas, para quem a cognição é um processamento de informações vindas pelos sentidos, havendo primazia da experiência; a metáfora desses teóricos é a da mente como tabula rasa, sendo a experiência o centro da aquisição do conhecimento e a verdade uma autenticação;
- c) os funcionalistas para quem o conhecimento resulta da elaboração da experiência organizada em outro nível numa relação de várias fontes cognitivas integradas; por exemplo, a confluência de elaborações mentais pelo filtro da experiência, o social, o cultural, o emocional etc.;
- d) os conexionistas, para quem o conhecimento resulta de *inputs* (grifo do autor) informacionais processados com base em atividades neurofisiológicas, sendo o conhecimento uma espécie de estado mental; para estes teóricos dá-se uma abolição da mente enquanto entidade, substituindo-a pelo cérebro enquanto aparato fisiológico constituído de neurônios capazes de processar as informações.

De acordo com este autor, a posição funcionalista é a teoria que agrega os aspectos da mente humana, como responsável na geração do conhecimento, em conjunto com a cultura, a sociedade e a experiência, como fornecedores de informações importantes para a integração dos diversos sistemas cognitivos, por exemplo, a capacidade de reflexão, o conhecimento, a percepção.

Kleiman (2012), em relação aos estudos que envolvem a cognição, afirma que relacionam o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, a linguagem escrita e sua compreensão, a memória, a inferência e o pensamento.

Pode-se, então, a partir das definições citadas, compreender a cognição como a capacidade de armazenar, transformar e aplicar conhecimentos por meio de processos mentais, ou seja, é a forma que o indivíduo percebe, aprende, recorda e pensa em relação a todas as informações captadas por meio dos cinco sentidos. É através da percepção que o indivíduo capta os estímulos do ambiente, os quais serão utilizados posteriormente durante o processamento das informações.

Outra função que faz parte do processo cognitivo é a atenção. É por meio dela que os estímulos recebidos são selecionados e, assim, o indivíduo pode dar prioridade ou não a determinados estímulos durante o processamento das informações, tornando-se, por essa perspectiva, relevante para esse trabalho.

1.3.2.1 Tipos de conhecimento

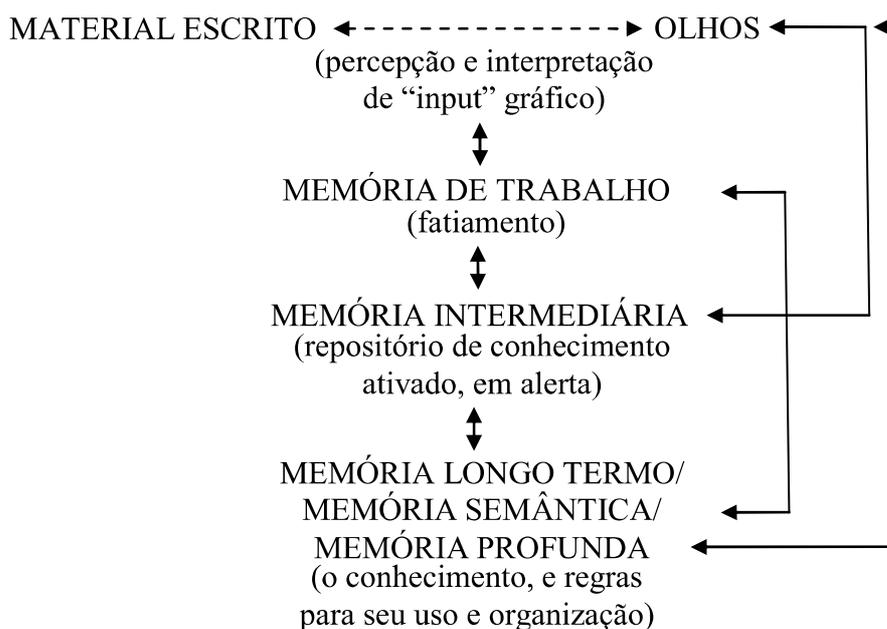
De acordo com Kleiman (2002), Camps e Colomer (2002), Elias e Koch (2012), o leitor põe em jogo determinados conhecimentos: prévio, linguísticos e de mundo que vão auxiliá-los na ativação de informações que são necessárias durante a leitura e a compreensão de textos, os quais adiante serão o aporte da discussão.

O conhecimento prévio também é um dos processos que o sujeito da aprendizagem ativa para compreender informações que se encontram implícitas no texto. De acordo com Kleiman (2002, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

De acordo com Kleiman (2012), esse conhecimento é ativado pelos olhos, que captam as informações e manda para a memória de trabalho, a qual recebe auxílio da memória intermediária e, em seguida, da memória de longo prazo.

Esses mecanismos utilizados durante o processamento do texto podem ser observados por meio da seguinte figura apresentada por Kleiman (2012, p.47):



(Figura 1: Mecanismos e capacidades envolvidas no processamento do texto)

Os movimentos dos olhos permitem regressar, ir adiante, não realizando necessariamente, uma leitura linear, pular para onde pretende compreender melhor ou até mesmo pular trechos que não precisam ser lidos. Isso tudo fazendo uso da sacada ou do movimento sacádico⁴, que significa o movimento de fixação do olho em relação ao texto, ou seja, quando o leitor não necessita ler palavra, palavra, frase por frase, mas pode realizar a leitura de forma salteada, fixando o olhar para um determinado trecho ou indo para mais adiante.

Após a percepção do material escrito, este passa a ser processado pela memória de trabalho, o qual por meio de fatias ou fatiamento, “processo de agrupamento e análise” (KLEIMAN, 2012, p. 50) permitem que as informações sejam agrupadas em unidades significativas e tendo como base o conhecimento que o indivíduo já tem internalizado da língua e que está temporariamente armazenado na memória. Esse conhecimento é ativado pela memória intermediária, a qual coloca em alerta todo o conhecimento que é necessário durante o processo de compreensão do texto e, portanto, está localizado na memória de longo prazo.

A memória de longo prazo é duradoura e consegue armazenar um grande número de informações, a qual precisa está organizada e ser significativa, como afirma Camps e Colomer (2002, p. 35) “desde que a informação tenha sido organizada de forma compreensível e seja significativa para o sujeito”.

Conhecimento linguístico faz parte do prévio e abrange o conhecimento gramatical e lexical. É por meio dele que o sujeito pode compreender: “a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (ELIAS e KOCH, 2012, p. 40).

Sobre esse conhecimento, Kleiman (2002) acrescenta que abrange a pronúncia do português, o vocabulário e o uso das regras da língua e que sem ele, a compreensão do texto fica comprometida, pois o mesmo desempenha um importante papel mediante o processamento do texto, visto que à medida que as palavras são percebidas, os seus sentidos são ativados na mente do indivíduo.

O conhecimento textual também faz parte do conhecimento prévio e tem papel importante na compreensão do texto, o qual está relacionado ao reconhecimento do gênero textual. Atualmente é difícil classificar ou determinar o nome de cada gênero, porque eles se

⁴ (Cf. Kleiman, 2012)

misturam a tal ponto, que para determiná-lo, não serão observados só a forma, mas a sua função.

Elias e Koch (2012, p. 101) definem “os gêneros textuais como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações em sua constituição, que muitas vezes, resultam em novos gêneros”.

Para que o aluno consiga identificar o gênero textual, o qual está estudando, faz-se necessário um trabalho voltado para o estudo dos mais variados textos. Nessa perspectiva, quanto mais leituras, mais conhecimento sobre o gênero, haverá desta forma, mais compreensão e interação e, conseqüentemente, o aluno adquirirá a capacidade de ler e produzir textos diversos e de identificá-los nas mais variadas situações e funções, pois para Kleiman (2002) a exposição à diversidade de gêneros textuais determinará, em grande medida, as expectativas em relação aos textos, sendo determinante para a compreensão.

O conhecimento enciclopédico ou de mundo envolve as informações adquiridas pelo sujeito ao longo de sua experiência de vida. Elias e Koch (2012, p. 42) referem-se a ele como “os conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus*⁵ mental – alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. Isto é, compreendem-se por *thesaurus* quando envolvem todos os conhecimentos afins sobre um determinado assunto, os quais são adquiridos através de leituras ou das próprias experiências de vida do leitor e que são ativadas durante a compreensão do texto.

Sobre o conhecimento enciclopédico, Kleiman (2002, p. 21) acrescenta que:

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte de nosso conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.

Dessa maneira, saber sobre o assunto tratado no texto é essencial para que o leitor compreenda o texto, como acrescenta Elias e Koch (2012, p. 45) “se os leitores não ativarem esses conhecimentos de mundo, a compreensão do texto estará comprometida”.

Em suma, os estudos cognitivos tendem à investigação dos diversos processos mentais que envolvem a memória, atenção e a aquisição do conhecimento, sendo de responsabilidade desse último a captação do que está no exterior para um mundo interno do sujeito, por isso torna-se relevante para os estudos desenvolvidos nesse trabalho, visto que nas atividades de leitura e compreensão bem sucedidas, o leitor eficiente faz uso dos mais variados tipos de conhecimentos.

⁵ (grifo das autoras)

1.4 Estratégias de leitura

1.3.1 O que são estratégias?

As estratégias são procedimentos que o sujeito utiliza para chegar a um determinado fim, corroborando com Koch (apud ELIAS e KOCH, 2012, p.39) quando as definem como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”.

Dessa forma, entende-se que ao ler um texto, o sujeito utiliza-se de estratégias com a intenção de regular o seu próprio processo de leitura e poder então, compreender o sentido do texto e por serem de natureza inconsciente ou consciente, são aplicadas quando o sujeito manipula o objeto, no caso o texto, se sublinha, se apenas olha sem se deter em lugar algum, se relê.

Solé (1998) as definem também como procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo que podem ser utilizados quando se pretende obter um resultado. No entanto, não podem ser tratadas como técnicas precisas, pois o que as caracterizam é a capacidade de representação e análise dos problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.

Por esse ponto, as estratégias se tornam necessárias nas atividades de leitura e compreensão do texto, por serem procedimentos que podem ser aprendidos e utilizados pelo leitor de forma inconsciente ou consciente. No entanto, não se constitui como uma receita que pode ser empregada para todos, mas como uma proposta flexível de tornar a compreensão possível para o leitor e, assim, torná-lo autônomo na realização de suas leituras.

1.4.2 Tipos de Estratégias

Solé (1998) conceitua a estratégia cognitiva como automática, sendo utilizada de forma inconsciente. Esse ponto de vista também é defendido por Kleiman (2002), quando a autora acrescenta que é o processo por meio do qual o leitor utiliza elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto, sendo um processo construído mediante a inferência e que ocorre de maneira inconsciente.

Por ocorrer de forma inconsciente, a mesma se vale de alguns princípios que são necessários para o encadeamento do texto. É o que Kleiman (2002) chama de coerência local. Essa coerência é construída por intermédio das relações coesivas entre os elementos que se sucedem no texto.

De acordo com Kleiman (2002), os princípios que contribuem para guiar os processos inferenciais e automáticos, os quais fazem parte das estratégias cognitivas dos leitores. São eles:

1) **Princípio da economia:** é caracterizado pelo uso da redução de elementos (repetições, pronomes, substituições etc) utilizados em excesso dentro do texto. Esse princípio é determinado por regras, dentre as quais de:

a) *de recorrência:* recorre-se a essa regra no texto para explicar que por meio de um número limitado de objetos, personagens e eventos sejam possíveis recorrer a determinados mecanismos recorrentes, tais como: as repetições, as substituições, pronominalizações e o uso de dêiticos.

b) *de continuidade:* é utilizada para regular os comportamentos automáticos e inconscientes do leitor. O uso dessa regra permite que o leitor interprete elementos sequenciais separados, como parte de um mesmo tema. Essa regra faz com que se determine a expectativa de que se o tema for abandonado para que se introduza outro novo tema, ambos necessitam está relacionados e a “relação deve ser inferível ou materializada formalmente, ou ambos” (KLEIMAN, 2002, p. 52).

2) **Princípio de canonicidade:** está relacionado às expectativas sobre a ordem natural das coisas do mundo e, conseqüentemente, como os reflexos dessa ordem interferem na linguagem, pois a causa antecede o efeito, a ação antecede o resultado. Esse princípio ativa algumas regras:

a) *regra da linearidade:* é por meio dessa regra que o leitor faz uso de elementos formais, os quais refletem a ordem natural das coisas, por exemplo: o leitor estabelece relações entre os pronomes anafóricos, os dêiticos e os seus antecedentes. Ocorre quando há uma quebra dessa linearidade, a leitura pode se tornar complexa, visto que é preciso recorrer conscientemente ao nome a qual o pronome se refere.

b) *regra de distância mínima:* é uma regra a nível sintático. Segundo essa regra quando há a ocorrência de mais de um antecedente para o pronome ou um dêitico, o elemento mais próximo será considerado o seu antecedente.

3) **Princípio da coerência:** orienta a escolha de elementos conflitantes dentro do texto. Quando ocorre o conflito no texto, esse princípio é estabelecido com o objetivo de tornar o texto coerente.

4) **Princípio da relevância:** quando há a presença de informações conflitantes esse princípio é estabelecido, com a intenção de se escolher aquela que é mais importante para o desenvolvimento do tema.

É relevante compreender que todos esses princípios e regras citados funcionam na microestrutura temática ou macroestrutura do texto.

Araújo (2008) define estratégias cognitivas como as ações e procedimentos que os leitores fazem uso quando estão trabalhando diretamente com o texto.

Compreende-se, portanto, que quando o sujeito lê o texto sem a colaboração de outras pessoas e fazendo uso de conhecimentos já internalizados no seu inconsciente, essa estratégia é cognitiva.

Para Solé (apud PALINCSAR e BROWN, 1984, p. 69), existem algumas atividades cognitivas que precisam ser ativadas por meio de estratégias que contribuem para a formação de um leitor que lê e compreende o que está lendo, dentre as quais são;

- 1) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
- 2) Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo estudado;
- 3) Dirigir a atenção para o que pode ser considerado como fundamental e deixar de lado o que parece ser trivial;
- 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum;
- 5) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão a recapitulação periódica e a auto-interrogação;
- 6) Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

Em relação às estratégias metacognitivas, Kleiman (2012) as definem como sendo operações em que o leitor é capaz de explicar a sua ação e quando a mesma é realizada com um objetivo em mente, sendo controladas de forma consciente. Para Araújo (2011) as estratégias metacognitivas são vistas como intencionais e cuidadosamente planejadas, as quais os leitores utilizam para monitorar ou controlar a leitura e segundo o autor podem ser visualizadas no quadro seguinte:

Identificação das Estratégias Metacognitivas

Ordem	Estratégias de Leitura
09	Eu planejo como vou ler o texto.
11	Eu sempre observo como o texto é organizado e presto atenção a título e subtítulos.
13	Eu uso pistas tipográficas (gravuras, fotos, ícones, mapas, palavras com formatação diferente – negrito, itálico, sublinhado, cor – palavras em maiúsculas, etc.) quando leio o texto.
21	Eu estabeleço objetivos para a leitura (por exemplo, para responder a um teste, para fazer uma pesquisa para um trabalho, ler por prazer, etc.).
23	Eu avalio se o que estou lendo é importante para os meus objetivos de leitura.
25	Eu leio em voz alta quando o texto torna-se de difícil compreensão.
26	Eu paro e penso sobre o tipo de leitura que estou fazendo.

Figura 2: Quadro com as Estratégias metacognitivas apresentadas por Araújo (2011, p.202)

Quando o leitor lê o texto com objetivos pré-estabelecidos conscientemente, significa que o leitor usou as estratégias metacognitivas. O uso delas favorece a desautomatização das estratégias cognitivas a partir do momento que elevamos a tomada de consciência do processo de leitura e ocorre a partir do momento que o sujeito passa a ter o domínio de suas ações de aprendizagem sobre o que se pretende compreender da leitura de um texto.

A estratégia metacognitiva é, portanto, de autocontrole. De acordo com Kleiman (2012, p. 74), há duas possibilidades do indivíduo ter controle atingido pelo planejamento consciente de suas ações: “o primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e o segundo, determinar um objetivo para a leitura”. Sob esse aspecto, acrescenta Kato (1987, p. 108) que é preciso “explicitar claramente seus objetivos para a leitura e monitorar a compreensão tendo em mente esses objetivos”.

Dessa maneira, a partir do momento que o aluno passa a ter controle consciente dessas duas operações, saberá dizer qual o objetivo de está lendo determinado texto, se está ou não compreendendo o texto. Em relação ao segundo propósito, dá-se o nome de automonitoração, para Kleiman (2012), pode ser desenvolvida de forma natural, quando o leitor traça objetivos para sua leitura.

É por isso, que se torna necessário ensinar as estratégias metacognitivas de leitura. Segundo Solé (1998, p. 72) é importante ensiná-las “para formar leitores autônomos, capazes

de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa”. É por isso, que ensinar as estratégias metacognitivas se torna necessário, pois ao adquiri-las durante o processo de ensino-aprendizagem, contribuirão para a formação de um leitor capaz de realizar a leitura dos diversos gêneros textuais, tanto em sala de aula, como fora dela.

1.4.3 Algumas estratégias de compreensão leitora

O uso de estratégias para antes, durante ou após a leitura pode ser utilizado com o objetivo de desenvolver no leitor a capacidade de processar as informações lidas de forma mais coerente e significativa.

De acordo com Solé (1998), as atividades que são, ao longo do tempo, desenvolvidas na escola em relação à leitura estão voltadas para avaliar se os alunos compreenderam ou não o texto, e pouco se preocupam com o ensino de estratégias de leitura.

É preciso ressaltar que o aluno precisa ver modelos de leituras, como também utilizar estratégias de compreensão na sua prática de sala de aula, com a intenção de fazer com que a leitura se torne significativa e funcional para sua vida.

Solé (1998, p. 69-70) cita algumas estratégias voltadas para ações de pré-leitura, leitura e pós-leitura, dentre as quais destacam-se:

1) Antes da leitura:

- Motivar para a leitura, por meio de gravuras, perguntas etc;
- Estabelecer objetivos para a leitura;
- Revisar e atualizar o conhecimento prévio sobre o tema do texto;
- Fazer previsões sobre o texto;
- Formular perguntas sobre o texto.

2) Durante a leitura:

- Realizar a leitura em grupo;
- Utilizar a leitura individual;
- Detectar os erros e as lacunas de compreensão.

3) Depois da leitura:

- Identificar a ideia principal do texto;
- Elaborar resumo do texto;
- Formular e responder perguntas.

Dessa maneira, as estratégias apresentadas acima podem auxiliar o professor no trabalho a ser desenvolvido com a leitura e podem servir para tornar o aluno em agente de sua própria aprendizagem. Por outra perspectiva, os professores são vistos como agentes mediadores da aprendizagem e, por sua vez, orientam os alunos a usarem as estratégias de compreensão do texto.

1.5 O ensino da leitura e a escola: desafios e perspectivas na contemporaneidade

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 32)

Pode-se perceber, com essa colocação, a importância que a escola tem na formação do aluno/leitor. É, por isso, que qualquer trabalho de pesquisa, que envolve a leitura, não pode excluir a escola, o professor e as práticas que vêm sendo desenvolvidas neste espaço educacional.

A leitura, quando não é o foco do processo de ensino-aprendizagem torna-se um mecanismo de exclusão social. Como postula Soares (2001), o problema não reside apenas no como ensinar a ler e a escrever, mas em como levar os indivíduos a fazer uso e, sobretudo, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

No entanto, Antunes (2003) acrescenta que o trabalho desenvolvido com a leitura na educação atual ainda tem como principal foco a decodificação. O ensino-aprendizagem visto por essa prática prioriza conteúdos descontextualizados da realidade do aluno, os quais se apresentam sem utilidades para as suas vidas, e como consequência, deixa de propiciar caminhos para que o aluno realmente aprenda.

Para Senna (2005), essa prática reproduz não só um modelo cultural dominante, como também as próprias desigualdades sociais, quando fazem uso de metodologias ultrapassadas, nas quais há uma valorização do livro didático como único material de apoio e esquecendo-se de que fora do ambiente escolar o aluno tem acesso aos mais variados gêneros textuais. Matêncio (2000) reafirma esse posicionamento quando acrescenta que há uma cultura de utilização do livro didático como único material de suporte.

Matêncio (2000) afirma que uma escola pautada nesse modelo contradiz o que deveria ser a sua função primordial: que é o de incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem, quando enfatiza que a escola muitas vezes expulsa a sua clientela porque não consegue enquadrá-la nesse modelo de escola, pois quem não apresentar o domínio da leitura e da escrita sofre as mais diversas consequências: reprovação, evasão ou até mesmo sua remoção para uma série anterior por não acompanhar a turma.

Para Kleiman (2012), um modelo de ensino voltado apenas para a decodificação de signos linguísticos traz, como consequências, um número elevado de sujeitos que não conseguem se apropriar com eficiência da leitura. Esse é um modelo de ensino que ainda prevalece nas escolas e as mudanças em relação a sua substituição por uma concepção de ensino voltada para tornar os alunos usuários ativos e conscientes da leitura ainda se apresentam de forma muito lenta, como afirmam Camps e Colomer (2002, p. 30):

O distanciamento dessas práticas educativas de qualquer busca do significado não se baseiam, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas são consequências de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão.

Quanto ao tratamento dado à leitura no âmbito escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 54) acrescentam que:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno. É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal é a de que ler é simplesmente decodificar.

De acordo com o exposto acima, para que a atividade passe a ter significado para o aluno é preciso transformá-la em uma atividade voltada para aprender, dando ênfase à leitura de textos que sejam relevantes para esse leitor.

Todavia, para uma boa parte dos professores de língua portuguesa a preocupação ainda está centrada no ensino de regras gramaticais, o qual é baseado “em uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua” (ANTUNES, 2003, p. 31). Nessa perspectiva, o aluno não é conduzido a compreendê-las, mas a decorá-las.

O mais preocupante, de um trabalho com a leitura voltado especificamente para o estudo gramatical ou para uma leitura de decodificação, conforme os PCN (1997) destacam o fato de no futuro o aluno apresentar uma séria limitação no que diz respeito à compreensão crítica de textos, pois não conseguirá abstrair de forma consistente as ideias do texto, haja

vista que realiza uma leitura apenas de identificação de palavras e frases do texto, como pode ser observado nas atividades do livro didático utilizadas na pesquisa e que trazem como consequência “uma grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (PCN, 1997, p. 55).

Por sua vez, Bortone e Ribeiro (apud MAIMONI e RIBEIRO, 2006, p. 03) destacam que a prática de leitura na escola muitas vezes não tem êxito por causa da forma como ela é conduzida. A leitura do texto é trabalhada de forma linear, com a decodificação de conteúdos que se prestam apenas a avaliação dos alunos e que conforme Cagliari (2009) se presta a avaliar a pronúncia dos alunos ou a capacidade que eles já possuem de decifrar as letras, as palavras.

Para os PCN (1997, p. 55) “não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, no livro didático e o que o professor pede.” Sobre esse tipo de leitura efetivado na escola, Antunes (2003) afirma ser uma atividade de leitura puramente escolar, que apresenta sem gosto, sem prazer, e cujo objetivo é tornar-se um momento de treino.

É importante repensar sobre como a leitura é conduzida na escola, pois como é dito por Cagliari (2009, p.148) “é preciso dá um lugar de maior prestígio à leitura”. Essa é uma discussão pertinente quando se tem como objetivo garantir a inclusão de todos em uma educação pautada na valorização das diversidades sociais e na formação de um leitor proficiente.

Outra questão é o desafio de substituir essa prática de leitura, que ainda está tão presente na educação, por um modelo que busque transformar o sujeito reprodutor de conhecimento em um sujeito que constrói seu conhecimento a partir de suas experiências cotidianas e dos conhecimentos de mundo, como diz Senna (2012) “preocupação da escola em formar sujeitos a partir de uma cultura cartesiana”⁶ ficará subjugada a função de uma escola que prepara para a vida.

Essas reflexões são imprescindíveis para quem está preocupado com o trabalho com a leitura, uma vez que as escolas ainda se concretizam como um espaço mantenedor de posturas tradicionais, que excluem, por não estarem preparadas para receber seus alunos, os quais se apresentam diversificados e cansados de ser passivos na construção do seu conhecimento, enfim “uma escola sem tempo para a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 28).

⁶ “Sujeito cartesiano é próprio da cultura científica, é o sujeito do conhecimento idealizado pela escola”. Observações feitas na disciplina *Princípios e Métodos da Alfabetização*, ministrada pelo Professor Luís Antônio Gomes Senna (UERJ) no Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB), no 1º semestre de 2012.

Kleiman (2012) denomina essas práticas tradicionais como “desmotivadoras”, sustentadas pelo entendimento que se tem sobre o que seja ensinar português, o qual é compreendido de forma incoerente, limitado e tradicionalmente legitimado, não só dentro do espaço escolar, como também fora dele. Ainda para a autora, essa prática é vista como nefasta, pois funciona como um dos mais poderosos mecanismos de exclusão.

É preciso mudar essa prática e voltar o processo de ensino-aprendizagem para a inclusão desses excluídos. De acordo com Senna (2004), desde a década de 90 surgiram as primeiras recomendações para a inclusão dos milhares de indivíduos que estavam à margem das práticas escolares. Essa necessidade política de incluir trouxe algumas discussões, dentre as quais se podem destacar: a questão humanitária, o desconforto em relação à educação formal da época e o desarranjo das relações de poder, provocada pelas classes sociais que fazem parte da sociedade moderna.

Apesar de todo discurso em relação a inclusão e das leis que foram criadas, Senna (2004, p. 53) acrescenta que a escola ainda se encontra com dificuldades para incluir e fazer com que esses indivíduos permaneçam na escola, visto que “ainda amargam a frustração de não serem reconhecidos como sujeitos dignos da condição de alunos.”

No entanto, não se deve culpar necessariamente o professor pelo fato da inclusão não está acontecendo de fato. Afinal, “os professores reagem segundo orientações seculares que determinam à razão de ser e os modos da educação formal” (SENNA, 2004, p. 54).

Para este autor, a solução para o fim de tais problemas não reside no tensionamento das relações entre escola, sociedade e a infundada crença de que os professores são contrários à inclusão, nem na busca de metodologias para o ensino de conteúdos formais de ensino. Senna (2004, p. 54) acrescenta que “é impossível provocar adaptações que incorporem os excluídos sem que se provoque uma verdadeira ruptura com certas bases da educação.”

De acordo com Senna (2004), é preciso provocar mudanças em outras instâncias da sociedade, a da cultura científica, pois é quem produz o conhecimento tido como verdadeiro e que é aceito pela escola.

O modelo de escola que ainda hoje predomina tem sua base centrada no conhecimento produzido pela cultura científica, o qual se centraliza no princípio do banimento e no modelo de indivíduo idealizado. Assim, quem não se enquadra nesse modelo de escola e de produção do conhecimento é excluído do processo, pois o sujeito passa a fazer parte “de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas” (SENNA, 2004, p. 54).

Nessa perspectiva, o conhecimento verdadeiro tornou-se aquele conhecimento produzido por determinados sujeitos sociais, o qual terminou sendo adquirido por poucos e os outros que não se incluíam, “legou-se a debilidade e a escravidão” (SENNA, 2004, p. 55).

Pretende-se compreender, a partir dessa afirmação, que incluir não significa apenas propor novas metodologias de ensino, mas novas metodologias de produção do conhecimento científico, fazendo com que se oportunizem na escola um espaço para descobertas e trocas de conhecimentos, como afirma Cagliari (2009) quando diz ser função da escola ensinar o aluno a ler.

Todas as teorias aqui discutidas contribuem para que se possa olhar a escola não como um espaço de reprodução de conteúdos, mas como um espaço aberto para a construção conjunta do conhecimento. Conhecimento este que deve ser construído pelos sujeitos que dela fazem parte, no caso, o aluno e o professor.

Porém, a escola e todos que a compõem ainda precisam muito olhar sobre a forma como vem sendo conduzido o seu processo de ensino-aprendizagem e quais são as prioridades quando se tem a leitura como foco da aprendizagem, pois a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, interiorização e de reflexão e quando esta não é colocada em prática “estará fadada ao insucesso” (CAGLIARI, 2009, p. 132).

É também pertinente compreender que uma escola que abre espaço apenas para discussões de ordem burocrática, a qual não privilegia o processo de ensino-aprendizagem do seu aluno como fator primordial estará contribuindo para que a mesma permaneça na escuridão e o que é pior, farão com que seus alunos também fiquem à margem, excluídos e discriminados, pois não foram dadas as devidas condições para que construam de forma significativa seu conhecimento, como acrescenta Matêncio (2000, p. 15):

A função primeira (e esperada) da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendessem, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim como a de possibilitar que os alunos atuassem criticamente em seu espaço social.

É notório que a Educação Pública Brasileira ao longo de sua história enfrentou, e ainda enfrenta sérios desafios, dentre eles: o fracasso escolar da maioria de seus alunos, no que concerne ao processo de aquisição da leitura de forma significativa. Daí surge à questão: como a escola tem trabalhado para transformar seus alunos em sujeitos usuários de fato e de direito de uma leitura de compreensão? Porque para Cagliari (2009, p. 131) “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se

desenvolver”. Assim, quando há um insucesso no trabalho com a leitura, como consequência se terá um insucesso em toda a formação do aluno.

A escola, sob essa perspectiva, parece que está em busca de deslocar o problema para outras instâncias da sociedade: no próprio aluno, na família. Não é de se estranhar tal resistência de paradigmas por parte da escola, porque esquecer velhas práticas de ensino e buscar novas práticas causa muito temor, como diz Demo (2000, p. 50) “para mudar – não há jeito – é preciso desfazer; geralmente dói”. Por isso, que as velhas práticas continuam persistindo, de tão usuais são conhecidas e consideradas eficazes, por boa parte dos professores, já novas práticas de ensino são por vezes desconhecidas e causam sempre insegurança, como acrescenta Matêncio (2000, p.18), sob a mudança de postura do professor ao afirmar que “acarreta muito trabalho.”

A escola vista como um espaço mantenedor de práticas tradicionais sempre estará colaborando com a manutenção de preconceitos e exclusões e “a escola já é maçante demais para ainda termos de aceitar que por lá nada ocorra de relevante para a prática da vida” (DEMO, 2000, p. 50).

Ao utilizar novas práticas de leitura, que inclui o sujeito, ao invés de excluir, a escola estará realmente desempenhando o papel a que se destina: formar cidadãos críticos e usuários de uma língua viva. Claro que o novo se constitui como um mistério dá medo e é trabalhoso, por isso que muitos professores ainda preferem trabalhar a leitura como decodificação por “acharem ser mais fácil de ser compreendido pelo aluno”, o que não é verdade, por isso que nesse trabalho de pesquisa foi proposta uma sequência didática, para que de posse dos resultados obtidos nas atividades, o professor possa desenvolver uma prática mais dinâmica e interativa.

Toda essa discussão que permeia a escola e como o professor vem conduzindo seu trabalho em relação à leitura está diretamente ligada as práticas de leitura que ao longo do tempo vem sendo desenvolvidas nos ambientes educacionais, e como se apresenta o desempenho dos alunos após toda a etapa de escolarização. Por que falar em desempenho? Porque não é de se espantar que após anos de escolarização, quando o aluno termina o ensino médio e chega a Universidade apresenta sérias dificuldades em relação à leitura de compreensão.

Em contrapartida, Matêncio (2000) afirma que as reflexões contemporâneas tomam por base a leitura como um processo de construção de significados. Esse ponto de vista constata que decodificar palavras, não é suficiente para que o sujeito de aprendizagem seja

considerado um leitor crítico, visto que, é necessário também que o indivíduo se envolva em práticas sociais de leitura.

Nessa perspectiva, o desafio que se coloca para a escola e para seus professores, diz respeito à mudança de postura mediante as necessidades da sociedade contemporânea, visto que é necessário programar uma política de democratização de uma escola pública de qualidade e não mais continuar persistindo em um ensino voltado para velhas práticas tradicionais de reprodução de conteúdos.

A escola deve ser um espaço para trocar experiências e expectativas, criar e recriar conhecimentos e não para reproduzir conhecimentos ultrapassados e desvinculados do cotidiano de seus alunos, para Matêncio (2000, p. 16):

Os motivos para o descompasso entre o que se espera da instituição escolar e sua atuação efetiva são muitos, mas um deles sobressai: a escola, com o objetivo duplo de fornecer alternativas para a construção de conhecimentos pelo indivíduo, enquanto o sociabiliza, e pretendendo ser a porta de entrada para seus primeiros contatos institucionais externos ao ambiente familiar, impõe-se como autoridade. E de espaço para trocas, a escola reveste-se com outra máscara: a da inserção na regra e no sistema estabelecido.

Todos esses fatores, acima discutidos, evidenciam que há uma lacuna entre a teoria e a prática adotada pela escola. Isso não quer dizer que a escola não invista em atividades direcionadas para a leitura, apenas a forma como esse trabalho muitas vezes é conduzido é que é problemática.

A partir dessa afirmação, percebe-se a necessidade de a escola rever seus conceitos e sua prática, observando, sobretudo, o aluno/leitor, não priorizando uma fase escolar em detrimento a outra, mas das séries iniciais até o ensino médio, levando em consideração todo o seu percurso de aprendizagem: seus conhecimentos prévios, suas experiências com leitura, porque “a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos” (CAGLIARI, 2009, p. 151). No entanto, para que isso venha a acontecer uma figura torna-se bastante relevante, o professor.

1.6 Prática docente nas aulas de leitura

Muitas vezes, encontramos a crença de que o professor, uma vez formado, é competente. Temos aí a visão moderna de formação como trajetória linear acabada. Na verdade, a ideia mais correta de aprendizagem é aquela coerente com sua própria lógica, ou seja, aquele que aprende sempre, já que sua inteligência não está na estocagem reprodutiva, mas na reconstrução constante. Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma

pretensão totalmente realizada; ao contrário indica vivamente a dinâmica da realidade complexa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento. (DEMO, 2000, p.49)

Com base na citação de Demo (2000), compreende-se que é preciso desfazer a crença de que de posse de um diploma, o professor formado encontra-se pronto e capaz de lidar com a diversidade de sala de aula, sem precisar ver e rever teorias. Essa ideia de aprendizagem como uma atividade acabada não se faz coerente com a profissão de professor, pois é preciso que o mesmo veja a aprendizagem como um processo dinâmico, vivo e incompleto, para que possa está sempre em busca de novos conhecimentos, pois o professor que não está em busca de aprender, de se atualizar, conforme Demo (2000) fica ultrapassado.

E é com base na concepção de aprendizagem como uma atividade viva que o professor lançará mão de uma prática voltada para a leitura, não como um processo utilizado para decifrar palavras, mas como um hábito que transforma alunos em leitores assíduos, que leem por prazer, que compreendem o que estão lendo, que utilizam seus conhecimentos adquiridos por meio de leituras anteriores, fazem inferências e, principalmente, que utilizam a leitura como interação.

Sob esse aspecto, Camps e Colomer (2002) afirmam que para ocorrer um bom ensino de leitura na escola, é preciso que a escola restitua o sentido de leitura como prática social, capaz de ampliar as possibilidades de comunicação, como também do envolvimento desse aluno com atividades de leitura e compreensão.

Para que a concepção de leitura seja colocada em prática, é preciso que a mesma transcenda a concepção de leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos e torne-se de construção de significado e de atribuição de sentidos, e seja incorporada pelo aluno, pois ele necessita da colaboração e do apoio de outros leitores e é aí que entra o professor. Para os PCN (1997) é importante que se tenha a ajuda dos já leitores, e é papel do professor planejar, colocar em prática as atividades didáticas, além de apoiar, orientar o processo de leitura e compreensão do texto.

E quanto ao professor, será que está preparado para trabalhar com essa diversidade de objetivos propostos acima? Sabe-se que nem sempre o conhecimento de conteúdos ou de teorias da aprendizagem é suficiente para proporcionar ao professor mudanças de posturas em sala de aula. Muitas das vezes, esse professor termina reproduzindo papeis que lhes foram atribuídos ao longo de sua formação docente. E de quem é a culpa? É só do professor ou do sistema?

Sobre essas questões, Matêncio acrescenta (2000, p. 80):

A situação de atraso do Brasil com relação às mudanças nas instituições de formação de professores, assim como o descompasso entre o que a sociedade tem cobrado da formação educacional e o que ela tem podido oferecer dentro desse contexto, são indicadores marcantes de uma crise educacional que se mantém desde o estabelecimento das primeiras escolas no país.

Essas evidências demonstram que muitas vezes o problema em relação ao ensino de leitura ultrapassa as questões metodológicas do professor e remetem a outros aspectos que estão relacionadas com a própria organização do sistema educacional, já que muitas vezes as instituições responsáveis pela formação dos professores caminham em descompasso com o as instituições educacionais de ensino básico, como discorre Matêncio (2000) ao afirmar que mesmo havendo um crescimento nos últimos anos de pesquisas direcionadas para o ensino e a aprendizagem da língua materna, incluindo-se aí a leitura, ainda há a dificuldade em integrar a teoria com a prática.

O professor, muitas vezes, argumenta que a culpa não é dele, que ele faz parte de um sistema bem mais complexo, o qual para ser mudado é necessário uma política pública de valorização do profissional e do trabalho exercido por ele. Conforme Matêncio (2000, p. 79):

Os problemas apontados no ensino de leitura e escrita ultrapassam, certamente, as questões linguísticas e de aprendizagem, remetendo-nos a aspectos físicos da escola, às condições de trabalho e formação de professores, dentre outros pontos; ou seja, as dificuldades vivenciadas em nossas salas de aula têm vínculo com aquelas encontradas na organização global das instituições educacionais.

Compreende-se com essa citação, que os problemas evidenciados na prática do professor provêm não apenas das questões linguísticas e de como ocorrem à aprendizagem, mas também tem relação com a precariedade não só em termos do espaço físico da escola, como também das próprias condições de salário.

Outro aspecto a ser considerado, é em relação às lacunas na formação acadêmica do professor, pois Matêncio (2000) afirma que há um hiato entre os avanços científicos nas áreas de formação de professores e o sistema educacional brasileiro.

Para Sousa (2011), mesmo havendo um avanço nas pesquisas em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, ainda é preciso cautela, quanto à relação entre o desenvolvimento das pesquisas e as mudanças na educação formal. Ainda para a autora, as pesquisas em educação ainda não caminham no mesmo compasso dos resultados do ensino no cotidiano das salas de aula do ensino básico, mesmo após as mudanças operadas nos cursos de formação

inicial. Essa lacuna na formação acadêmica do professor é o que está fazendo com que muitos professores retornem aos cursos de formação para ver ou revisar conhecimentos.

No entanto, para Sousa (2011) esses cursos de formação ainda não conseguem abranger toda a rede de ensino e nem todas as ações têm sido suficientes para que ocorram mudanças no perfil do professor. Matêncio (2000) acrescenta que para ocorrerem mudanças no perfil do professor não basta que o mesmo tenha conhecimentos sobre os conteúdos linguísticos ou das teorias da aprendizagem para que haja transformações em sala de aula, mas é preciso unir a teoria com novas práticas.

Matêncio (2000) ao discorrer sobre esse tema, conclui que é por meio do acesso ao conhecimento que o professor reflete sobre o seu objeto de estudo, acrescenta-se aqui, a leitura, como também sobre sua própria prática, os quais são indispensáveis para a formação e para o ensino da leitura na sala de aula.

Demo (2000, p. 52) reafirma as posições defendidas anteriormente ao estabelecer que a aprendizagem só ocorre quando está ligada “a habilidade de estabelecer conexões, revê-las, refazê-las”, transformando-se de uma ação passiva em uma ação de reconstrução permanente e dinâmica entre os sujeitos que dela fazem parte, incluem-se nessa ação: o professor e os alunos.

Dessa maneira, por meio de uma prática reflexiva, o professor fornecerá aos alunos a possibilidade de escolher os seus objetos de leitura sem que esteja o tempo todo se preocupando com o que ele está fazendo no momento de sua aula: se procurando as respostas da atividade de leitura no texto e em silêncio ou participando da aula, lendo, discutindo as ideias do texto, numa perspectiva de ensino-aprendizagem de construção e reflexão.

Diante das constatações o professor tem dois caminhos para escolher: continuar insistindo com a mesma prática, desconsiderando o conhecimento do aluno ou buscar transformar sua prática em sala de aula. Mas será que essas são as únicas soluções? Sobre este tema Senna (2004, p. 54) cita que:

Não é tampouco possível buscar solução em fórmulas metodológicas que ofereçam certas condições mais adequadas para o ensino de tudo aquilo que se consagrou como necessário e recorrente na experiência curricular da educação formal, sem que se leve em conta o fato de que a materialidade sociocultural e cognitiva dos sujeitos incluídos não necessariamente legitime alguma necessidade nos conteúdos formais do ensino.

O problema com a prática da sala de aula não reside apenas em propor novas metodologias, mas torna-se necessário rever os conteúdos que são trabalhados pelo professor.

Sob esse ponto de vista, Demo (2000, p. 55) enfatiza que “o conhecimento mais interessante é aquele que não dura e que as teorias são feitas para serem superadas”. É com base nessa premissa que o professor construirá sua prática, que ensine ao aluno criar, questionar, argumentar sobre aquilo que está aprendendo, pois “teorias precisam abrir caminhos, questionar todas as outras e, sobretudo a si mesmas, olhar para o outro lado – isto é aprender” (DEMO, 2000, p. 56).

Nesse sentido, para que o professor proporcione às crianças e aos adolescentes um convívio estimulante com a leitura, é preciso abrir espaço na sala de aula para a leitura e reflexão do que está sendo lido, por meio da troca mútua de conhecimento. Fonseca e Geraldi (1997, p. 107) afirmam que “o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente”, interagindo com o aluno na busca da construção da compreensão do texto.

Para Antunes (2003), o trabalho com a leitura deixaria de ser constituído, fundamentalmente, como objeto de estudo gramatical ou de cópia voltando-se para a sua principal função que é de fornecer ao aluno uma reflexão sobre o seu próprio mundo e sua relação com os outros sujeitos.

E para que o aluno torne-se um leitor proficiente de textos é necessário conhecimento sobre o tema, sobre o gênero em que o texto está produzido e ter realizado várias leituras, pois como afirma Rossi (2005, p.82):

A leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão.

Braga e Silvestre (2002, p. 20) posicionam-se a respeito quando enfatizam que:

Para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno. E essa intervenção deve ocorrer de forma coerente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura.

Segundo as autoras citadas, uma proposta de trabalho com ênfase na formação de um leitor autônomo e que interage com o texto só se constitui mediante uma intervenção adequada do professor, por meio uma prática de leitura que não se preste apenas para “lê um texto e depois responder a um questionário” (CAGLIARI, 2009, p. 157), mas que conduzam durante uma prática realizada antes, durante e depois, por meio da qual, o aluno será

conduzido à compreensão do texto. Assim, o aluno deixa de ser sujeito passivo na leitura, passando de um simples decodificador, a um leitor ativo e proficiente. Segundo Antunes (2003, p. 119), “a leitura deixaria de ser um simples treino de decodificação, para ser uma forma de integração do aluno com a vida em seu meio social”.

Nessa perspectiva de ensino, o aluno deve ser encorajado e estimulado a ir em busca de conhecer o mundo sem sair do lugar, de questionar a sua realidade e de se envolver em seu entorno social, para tanto, o meio é a leitura, como acrescenta os PCN (1997, p. 54) “um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura.”

De acordo com Solé (1998), Camps e Colomer (2002), Antunes (2003), Kleiman (2012), quanto mais leituras forem realizadas pelo aluno ao longo de sua experiência acadêmica, ele adquirirá mais conhecimento e capacidade de interagir com as mais variadas situações do seu cotidiano, como também, fazer inferências, verificações, suposições, tirar conclusões e aplicar seu conhecimento prévio utilizando os mais variados gêneros textuais.

Sendo assim, proporcionar na escola ou na sala de aula atividades de leitura e fazer uso dos mais variados materiais, contribuirá para a formação de um sujeito crítico, consciente de seu papel dentro do ambiente em que vive por meio das mais variadas práticas de leitura em sua vida, portanto, como um leitor crítico.

Daí a importância da escola ter uma preocupação de subsidiar juntamente com o professor um trabalho de leitura com bases focadas em suas concepções, na aprendizagem das estratégias metacognitivas, pois desta forma, pode-se formar um leitor reflexivo, competente e independente.

É no professor que se configura a responsabilidade de conduzir o aluno/leitor a compreensão do texto, conforme acrescenta Kleiman (2006, p. 34):

A leitura do texto que o percebe como um objeto engraçado, irônico, triste, melancólico, impertinente, envolve um exercício analítico que requer perguntas orientadas por parte do professor, que tem familiaridade tanto com textos do gênero como com os recursos de textualidade (estilo, estruturas, propriedades) e que usa esse conhecimento para sua réplica ativa, com fins pedagógicos, ou seja, para fazer perguntas mediadoras da leitura que orientam o caminho de leitores menos experientes.

Por esse ponto de vista, compreende-se que o professor é um agente que detecta o grau de compreensão de seus alunos, e a partir daí passa a guiar a leitura desses alunos. Contudo, para que essa tarefa seja realizada com êxito, é preciso que o professor tenha experiência com a leitura, que estabeleça objetivos para as atividades, porém que esses objetivos não devem estar relacionados à produção de fichas de leituras, nem utilizar o texto tendo como foco os

exercícios de gramática, pois para Antunes (2003, p. 28) “torna-se uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão”.

É importante salientar, o quanto a figura do professor é importante para o processo de aprendizagem do aluno. Por isso, o trabalho com a leitura exige do professor uma postura interrogativa de sua prática, a qual só poderá ser compreendida mediante as perguntas e respostas de seus alunos/leitores.

Conforme corrobora Antunes (2003, p. 35):

Os meios e os procedimentos concretos de levar tais discussões à prática da sala de aula e, não só, até a escola como um todo, serão dia a dia pensados, descobertos, inventados, reinventados, conforme as circunstâncias particulares de cada situação, de cada meio geográfico e social. Dessa forma, o professor encontra condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos, iguaizinhos de ano a ano, em qualquer lugar ou situação – conteúdos, muitas vezes alheios à língua que a gente fala, ouve, escreve e lê.

Vale destacar que, a partir da preocupação do professor com aprendizagem do seu aluno/leitor, é possível priorizar nas aulas as estratégias de leitura. É, pois, função do professor, criar vínculos entre o texto e o aluno/leitor, exercitando-o na prática da leitura, mas não numa leitura apenas de decodificação, mas de compreensão, que o conduza ao conhecimento do texto, do mundo e até de si próprio, conforme cita Solé (1998, p. 112):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender...em suma, 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.

É sob esse enfoque que o professor se constitui como peça-chave na aprendizagem das estratégias de leitura por parte do aluno/leitor. É também, por meio do professor, que o aluno passará a ter contato com a diversidade de gêneros textuais vinculados pela sociedade, pois ao trabalhar com a variedade de gênero textual, estará contribuindo com o exercício da leitura e, portanto, para a formação de leitores competentes.

1.7 Os gêneros textuais

Sabe-se que qualquer forma de comunicação pressupõe o uso de um gênero textual. E é com base nessa afirmação que se compreende a importância do gênero textual na vida dos interlocutores, pois o ser humano, coletivo por natureza, utiliza formas diversificadas para interagir e expressar seu pensamento, sua opinião, suas emoções, dentre outras funções, como acrescenta Marcuschi (2005, p. 154) “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Dessa maneira, os interlocutores fazem uso dos gêneros textuais quer sejam orais, quer sejam escritos no seu cotidiano.

É por isso que existe na sociedade uma imensa variedade de textos, os quais estão constantemente se multiplicando e se renovando, com a intenção de ampliar as possibilidades de interação e de relações sociais entre os seus usuários. Como os gêneros textuais surgem da necessidade de determinado grupo social de se comunicar, são praticamente infundáveis, pois sofrem transformações e são, a todo o momento, recriados para atenderem aos propósitos comunicativos de cada usuário.

Nesse sentido, os gêneros textuais surgem e se tornam parte integrante das culturas em que se desenvolvem, pois “são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2005, p. 155). Isso implica dizer que, a escolha de um gênero textual pode ser usada para servir a certa função interativa de uma determinada cultura e o uso do mesmo gênero se tornará inadequado em uma situação cultural diferente.

Assim, os gêneros textuais abarcam inúmeras situações concretas e sua escolha depende do momento histórico, de quem está produzindo, a quem é destinado, a finalidade da produção. Sob esse aspecto, Marcuschi (2005, p. 155) acrescenta:

Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Conforme exposto por Marcuschi, os gêneros textuais são ações discursivas, inseridas em um contexto social, que permitem que o sujeito participe de qualquer situação comunicativa. Essa definição demonstra que os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas.

Por essa perspectiva, os gêneros textuais são eventos linguístico-discursivos os quais não são definidos apenas por suas características linguísticas, porém se constituem como atividades discursivas determinadas pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais da língua, “desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, mas como formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2005, p.156).

Dessa forma, os gêneros textuais são produzidos mediante os objetivos de comunicação dos sujeitos. Isso significa que os gêneros se enquadram em situações discursivas para dar conta das várias atividades que os sujeitos desenvolvem no seu dia a dia. Essa capacidade de escolha utilizada por esses sujeitos é denominada por Koch (apud ELIAS e KOCH 2012, p. 102) como competência metagenérica.

Com base no exposto acima, compreende-se que não é uma boa ideia denominar os gêneros textuais apenas pela forma, mas é preciso observar a sua função, seu propósito comunicativo, a sua composição, o conteúdo e o estilo, pois conforme Marcuschi (2005) para dar nome aos gêneros usa-se determinados critérios, dentre os quais:

1. Forma estrutural (gráfico; rodapé, debate; poema);
2. Propósito comunicativo (errata; endereço);
3. Conteúdo (nota de compra; resumo de novela);
4. Meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail);
5. Papéis dos interlocutores (exame oral; autorização);
6. Contexto situacional (conversa; carta pessoal).

Conforme Elias e Koch (2012), a competência metagenérica dá ao sujeito a possibilidade de interagir de acordo com a sua conveniência e o seu envolvimento com a diversidade das práticas sociais. Ao mesmo tempo, que “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais” (ELIAS e KOCH, 2012, p. 102).

É por meio da competência metagenérica que o sujeito orienta sua prática comunicativa durante o processo de leitura, compreensão e produção do texto e que conforme Bakhtin (apud ELIAS e KOCH, 2012, p.p. 105-106):

Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os denominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

É importante salientar que, como os gêneros textuais são produzidos de acordo com determinadas funções, o que possibilita segundo Elias e Koch (2012) a capacidade do sujeito (re) conhecê-los ou produzi-los sempre de acordo com suas necessidades. Sob esse aspecto, o gênero textual passa a ser visto como uma atividade construída socialmente. Caso o gênero fosse produzido de forma individual, sem considerar as relações sociais que estão inseridas nos eventos comunicativos, traria como consequência, a dificuldade na realização da leitura e compreensão do texto.

De acordo com Marcuschi (2005), a designação dos gêneros não é feita por invenções pessoais, mas por denominações históricas e construídas socialmente.

Sob esse aspecto, Elias e Koch (2012, p. 114) acrescentam que é o fenômeno que um gênero textual assume a forma de outro gênero, tomando como base o propósito de comunicação. Isso se deve ao fato de que é difícil dar nomes aos gêneros textuais, pois “eles se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” Bakhtin (apud MARCUSCHI, 2005, p. 163).

No entanto, torna-se necessário compreender que a denominação do gênero não ocorre fazendo uso de apenas um desses critérios, porém vários critérios podem ser utilizados conjuntamente. O certo é que quando há dificuldade na denominação do gênero, pode-se recorrer ao propósito comunicativo ou até mesmo a função em que tal gênero se insere.

1.7.1 Gêneros textuais nas aulas de leitura

O uso dos gêneros textuais nas aulas de leitura pode contribuir para a prática pedagógica do professor. Ao fazer uso dos gêneros textuais que estruturam uma dada cultura, o aluno aprende a participar nas ações de sua comunidade, pois os gêneros servirão como aporte para a sua formação crítica, “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio” (ELIAS e KOCH, 2012, p. 122).

Ao usar os gêneros textuais em sala de aula, o professor contribuirá para a ampliação da compreensão do aluno, sobre a sua realidade, apontando-lhe o caminho para a sua participação social como um cidadão consciente e atuante dentro da sociedade.

Dessa forma, torna-se relevante trabalhar como os gêneros textuais nas aulas de leitura, porque na tarefa de ensinar os alunos a compreenderem o texto, os gêneros se constituem como um importante instrumento de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao fazer

uso dos gêneros textuais nas aulas de leitura, o professor estará ensinando o aluno a ter domínio sobre o gênero, para conhecê-lo, apreciá-lo e compreendê-lo em sua totalidade.

Para fins desse trabalho foram utilizados dois gêneros textuais: cartum e crônica.

1.7.2 A sequência didática: usando gêneros textuais

Sequência didática é um termo utilizado na educação para definir um procedimento que faz uso de passos, ligados entre si para tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem do aluno. O professor pode propor por meio da SD atividades com os diversos gêneros textuais.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a sequência didática é conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de forma sistemática e tem como objetivo conduzir os alunos ao domínio dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, conforme asseveram Dolz e Schneuwly (apud MELO e SANTOS, 2012, p. 626) “uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

Ao fazer uso da sequência didática, o professor assume o propósito de contribuir com a aprendizagem do aluno, à medida que este passe a ter domínio sobre a variedade de gêneros textuais, que fazem parte do seu universo social, de forma que o mesmo passe a utilizá-lo e adequá-lo as suas situações comunicativas.

Sob esse aspecto, Cristovão e Nascimento (2005, p. 47) afirmam que:

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

É importante o trabalho por meio da sequência didática com os gêneros textuais porque o professor organizará as suas estratégias de ensino com o objetivo de levar o aluno a aprender de forma significativa aquilo que ele ainda não domina, por exemplo, a aprender as estratégias de leitura por meio da leitura de gêneros textuais. Por isso, que as sequências didáticas necessitam ser planejadas e desenvolvidas com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Para que haja a compreensão do valor pedagógico e os motivos que justificam o uso da sequência didática em sala de aula é fundamental identificar suas etapas, as atividades que a constitui e as relações que estabelecem com o objeto de conhecimento, visando atender as necessidades comunicativas dos alunos, como afirmam Dolz e Schneuwly (apud CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 49):

A fim de possibilitar oportunidade de aprendizagem, o trabalho do professor deve respeitar as motivações e a afetividade dos alunos (dimensão psicológica), a complexidade do tema (dimensão cognitiva), o projeto político - pedagógico da escola e o projeto de classe (dimensão social) além do conteúdo apreensível (dimensão didática).

Dessa maneira, a sequência didática funciona como um importante instrumento que serve para orientar o professor durante a realização do seu trabalho, pois direciona a sistematização do ensino, seja com relação à leitura, a escrita ou a oralidade.

Para que uma Sequência Didática (SD) seja colocada em prática, é necessário seguir alguns passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e a produção final.

Essa estrutura é representada pelo esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud MELO e SANTOS, 2012, p. 626) e se apresenta da seguinte forma:

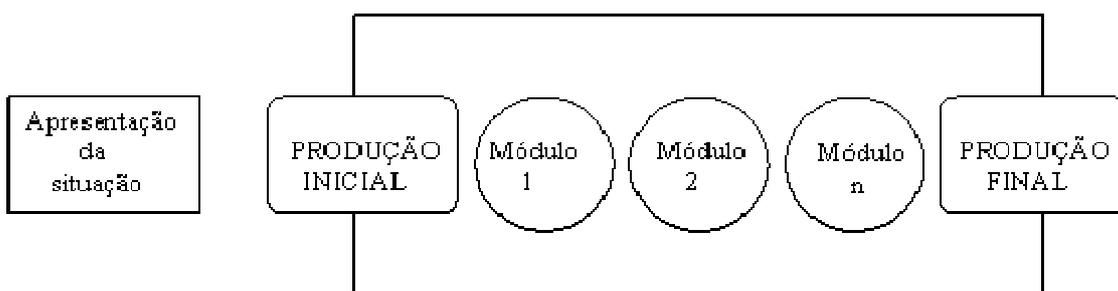


Figura 2: Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud MELO e SANTOS, 2012, p. 626).

1º A **apresentação da situação** constitui o momento em que será exposto o projeto da SD. É o momento em que o professor apresenta aos alunos a tarefa e os estudos que irão realizar, tomando conhecimento de todo o percurso e do objetivo final.

Nessa etapa, os alunos passam a ter contato com o gênero textual a ser estudado, assim, esse passo conduz o aluno a identificar fatores que serão relevantes para a utilização do

gênero: o que vai ser dito, o modo como vai ser dito, o leitor a que o texto se destina, dentre outros. Assim, essa etapa “permite proporcionar aos alunos todas as informações necessárias para que possam conhecer o projeto comunicativo e a linguagem utilizada no gênero textual estudado” (MELO e SANTOS, 2012, p. 627).

2º Na **produção inicial**, os alunos são informados sobre o projeto, por isso, irão expor o que sabem e pensam sobre o assunto, por meio do uso do conhecimento prévio, da leitura, da produção de texto, conversas, dentre outras atividades a serem realizadas.

A produção inicial trata-se de uma avaliação prévia e é através dela que o professor conhece as dificuldades apresentadas pelos alunos. Uma vez que de posse desses dados, o professor organizará as atividades que deverão ser empregadas na sequência didática. Conforme Melo e Santos (2012, p. 627) argumentam, o “sucesso parcial é condição essencial para circunscrever as capacidades e as potencialidades dos alunos, bem como revelar as dificuldades”.

3º Os **módulos** constituem-se de atividades de exercícios e pesquisas planejadas metodicamente, com a intenção de desenvolver as capacidades do aluno. Os módulos devem ser norteados pelas dificuldades identificadas na produção inicial dos alunos e com o objetivo de sanar essas dificuldades, por isso, o professor poderá propor atividades diversificadas e adaptadas às particularidades da turma para a superação dos problemas encontrados, como asseveram Melo e Silva (2012, p. 628), quando acrescentam que “nos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção, com o intuito de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

4º A **Produção final** é avaliação do que conseguiram aprender no decorrer da sequência didática (comparação entre produção inicial e produção final). Para Dolz e Schneuwly (apud MELO e SANTOS, 2012, p. 629), essa etapa “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

Diante do exposto na teoria postulada por Dolz e Schneuwly (2004), a qual fundamenta o uso da prática de passos para a utilização do gênero textual, podem-se utilizar os mesmos postulados para o desenvolvimento e a elaboração de uma sequência didática que tem como foco a leitura de gênero textual, bem como usar os passos estruturados na realização de atividades de leitura que desenvolvam no aluno a sua capacidade de interagir com os mais variados textos que circulam em seu meio social, pois “compreender é saber como produzir sentido, é perceber as intenções” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 46).

Assim, cabe ao professor desenvolver práticas de leitura por meio da SD e organizadas em torno da diversidade de gêneros textuais, tendo como objetivo a formação de leitores competentes. É por meio da sequência didática que o professor proporá uma diversidade de atividades direcionadas para o trabalho com o gênero textual, com o foco nas estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura e, assim, contribuir com a construção de um leitor autônomo, crítico, reflexivo e capaz de lê e compreender a diversidade de textos que o cerca, sejam os contidos na sala de aula, seja em outros ambientes de seu convívio social.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a descrição da metodologia. Serão discriminadas, portanto, informações sobre o tipo de pesquisa utilizado, o contexto da pesquisa, os participantes envolvidos, os instrumentos usados durante a coleta de dados e os procedimentos que foram seguidos para a coleta.

2.1 Tipologia da Pesquisa

A presente pesquisa se configura como sendo de natureza qualitativa, pois, de acordo com Oliveira (2010, p. 37), “a pesquisa qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Sob essa perspectiva, a pesquisa é de caráter qualitativo, visto que a partir da aplicação das atividades propostas e de posse dos resultados obtidos, houve a preocupação de identificar as estratégias metacognitivas e discutir suas implicações de aprendizagem no ato de ler.

Nesse sentido, pode-se compreender que os dados obtidos por meio do questionário e das duas atividades de leitura e compreensão serviram como referência metodológica para investigar o uso das estratégias pelos alunos em atividades de leitura na sala de aula. Em outros termos, a pesquisa qualitativa, conforme Godoy (apud OLIVEIRA, 2010, p. 39), apresenta quatro principais características: 1) ambiente natural como fonte direta de dados; 2) caráter descritivo; 3) significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida e 4) tem enfoque indutivo.

Este estudo pode ser visto também como um estudo de caso “intrínseco”, visto que o interesse se concentra em um caso particular, ou seja, estudar as atividades realizadas por uma turma, pois “trata de uma única realidade que pode ser estudada exhaustivamente, na tentativa de se buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2010, p. 56). Após o estudo dessas estratégias, proponho uma sequência didática para melhorar o fazer docente nas aulas de leitura.

Assim, essa pesquisa visou o estudo detalhado de um ambiente, no caso a turma do 9º A, de uma escola pública, por intermédio de atividades que focavam uma situação particular,

as atividades de leitura, em que não houve a possibilidade de controle das respostas por parte da pesquisadora.

2.2 O Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na EMEF Francisca Leite Vitorino, localizada na cidade de Boa Vista – PB. Essa escola é a única na cidade que funciona com o ensino fundamental II. Durante três décadas pertenceu a CNEC e foi municipalizada em dezembro de 2006 e, desde então, passou a ser gerida pelo governo municipal.

A escola se encontra em atividade nos três turnos. Pela manhã, funciona com 12 turmas do fundamental I: do pré-escolar ao quinto ano. À tarde, com 12 turmas do fundamental II: do sexto ao nono ano. E à noite, com quatro turmas do sexto ao nono ano do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O critério de escolha se deu por ser uma turma que encerra uma etapa, o ensino fundamental II. Segundo, porque a escola só dispõe de ensino fundamental e porque nas três últimas avaliações do IDEB vêm recebendo nota inferior às metas estabelecidas para a série. Outro ponto a ser destacado é pelo fato desta turma dispor de um horário organizado, com aulas sem cortes, como as pausas para intervalo ou aulas fragmentadas.

Além disso, foram utilizados dois textos e suas respectivas atividades que constam no livro didático “Português: Linguagens” dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães que é utilizado pela turma (ver anexo). As unidades 1 e 4 foram objeto de estudo para a pesquisa e as atividades contempladas foram a do Capítulo 1 de cada unidade. Por esse motivo, a análise das questões também foi considerada, se elas proporcionam o uso de várias estratégias ou se limitam em identificar respostas dentro do texto. Essa análise tem como base a teoria apresentada no decorrer dessa dissertação.

2.3 Instrumentos: O questionário e dois Gêneros Textuais - Cartum e Crônica

A pesquisa foi desenvolvida no período entre os dias 03 de outubro a 17 de outubro de 2012, e para a sua realização, foram utilizados um questionário e duas atividades relacionadas com os dois textos: um cartum do cartunista e ilustrador francês Blachon, que tem como título “Natureza em extinção” e a crônica “Pais” de Luís Fernando Veríssimo (ver anexo).

Esses dois textos foram selecionados para as atividades de leitura e compreensão por se tratar de dois gêneros textuais distintos: um cartum e uma crônica. Essa escolha se deu pelo

fato da diversidade textual ser um dos princípios norteadores do trabalho com a leitura. Outro fator importante para a seleção diversificada de textos está relacionado ao trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, pois ao ter conhecimentos sobre os gêneros textuais que circulam na sociedade, o aluno poderá (re)conhecê-los e produzi-los com bases em suas necessidades da vida cotidiana, pois conforme definido por Marcuschi (2005, p. 159), “os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada”.

Por isso, para que o aluno consiga identificar o gênero textual, o qual está estudando, torna-se necessário que o professor de Língua Portuguesa trabalhe com a diversidade textual em sala de aula. Sob essa perspectiva, quanto mais leituras forem realizadas, mais o aluno poderá ter conhecimento sobre o gênero e, como consequência, poderá adquirir a capacidade de ler, compreender, produzir textos diversos e de identificá-los nas mais variadas situações e funções.

2.4 Os Participantes da Pesquisa

Os alunos que participaram dessa pesquisa são da zona urbana e da zona rural. A turma-colaboradora foi a do 9º ano, turma A, do ensino fundamental II, composta por 42 alunos, com idade entre 13 e 16 anos.

O questionário foi um dos instrumentos de pesquisa para conhecer os participantes da pesquisa, sua relação com o objeto da pesquisa: no caso a leitura, como também do uso ou não de estratégias de leitura.

2.5 Procedimentos da Coleta de Dados

Para a construção do *corpus*, o primeiro contato foi estabelecido em agosto de 2012 com a professora de Língua Portuguesa da turma, com o intuito de saber se ela permitia que a pesquisa fosse aplicada na turma do 9º A. Os dados foram obtidos por meio de questionário e da aplicação de atividades de leitura e compreensão de textos.

Durante a coleta de dados foi aplicado um questionário no dia 03 de outubro de 2012 e tinha como propósito identificar o perfil da turma em relação à leitura, perfazendo um total de oito perguntas, todas relacionadas com a prática ou não de leitura desses alunos, tanto na escola como em casa, considerando também a frequência aos pais na prática dessa atividade e

o uso de estratégias para leitura. Tal dado foi válido para observar se nas atividades sobre os textos, os alunos utilizavam as estratégias citadas no questionário ou não.

É importante ressaltar que, por ser um trabalho voltado para o uso das estratégias metacognitivas, as atividades de leitura e compreensão foram realizadas sem a interferência da pesquisadora e/ou da professora da turma, pois os alunos recebiam os textos, liam e em seguida respondiam as atividades propostas. A pesquisa analisa apenas algumas das 42 respostas das três atividades propostas (ver anexo), as mais significativas e condizentes com o objeto de estudo, devido à repetição de algumas respostas.

O 2º momento foi realizado no dia 10 de outubro de 2012. Nesse dia, foi aplicada a primeira atividade sobre o cartum, o qual foi entregue a turma primeiramente o cartum para que fizessem uma leitura e posteriormente foi realizada a atividade para que respondessem as questões de compreensão.

No encontro seguinte, no 3º momento, 17 de outubro de 2012, foi entregue a crônica de Luís Fernando Veríssimo para que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto e logo depois foi entregue a atividade de compreensão.

Diante da necessidade de atividades de leitura que conduzam o aluno a compreender o texto, foi proposto uma sequência didática com todas as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura com o objetivo de tornar mais eficiente o processo de compreensão do texto, pois para aprendê-las é preciso que sejam organizadas situações que permitam que as mesmas sejam utilizadas (SOLÉ, 1998).

Assim, é importante desenvolver a prática de leitura em sala de aula, fazendo uso da sequência didática por meio dos gêneros textuais, pois contribui para a formação de leitores competentes e capazes de ler e compreender textos diversos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS, DISCUSSÃO E PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, encontra-se a análise e discussão dos resultados a partir do questionário e das duas atividades de leitura e compreensão aplicada na turma do 9º ano, como também uma proposta de sequência didática com o gênero crônica.

3.1 O questionário

Como já mencionado, tomou-se para a análise dessa pesquisa um questionário com o objetivo de conhecer melhor o perfil da turma em relação à leitura. A discussão pautou-se também no uso ou não das estratégias metacognitivas ativadas nas atividades de leitura pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Com o intuito de discutir sobre as estratégias de compreensão leitora e que implicações de aprendizagem o uso das estratégias apresentam. As estratégias cognitivas não são o foco desse trabalho pela dificuldade em se ter acesso às mesmas, pois, conforme Kleiman (2012), esse fato é decorrente da inacessibilidade que se tem, porque quando o leitor traz ao nível consciente, elas deixam de ser estratégias cognitivas.

Para analisar a recepção das atividades propostas, foi necessário o uso do questionário, que consta de oito questões (ver anexo), o qual foi realizado no dia 03 de outubro de 2012, sobre a relação desses alunos com a leitura. As respostas dos alunos estão representadas por meio do número de sua chamada na caderneta, com o intuito de preservar suas identidades.

A primeira pergunta foi: “Você gosta de ler? Por quê?” A maioria respondeu que sim. Conforme pode ser observado nas respostas:

A5 “porque compreendo o mundo ao meu redor.”

A6 “porque aprende histórias.”

A8 “através da leitura você conhece universos diferentes.”

A12 “aprende mais.”

A17 “porque nos distrai em momentos ruins.”

A32 “adquiri conhecimentos.”

A36 “é um ótimo exercício para o cérebro.”

A39 “melhora a escrita.”

Percebe-se na fala desses alunos que a leitura é importante porque tanto amplia seus referenciais culturais, como seu conhecimento de mundo, como também auxilia na construção de uma escrita mais elaborada.

Sobre as preferências de leitura, para as meninas incluem: o romance, poemas, a bíblia e revistas de fofocas, já os meninos citaram as revistas em quadrinhos, revistas esportivas e a bíblia. Pode ser observado, por meio das respostas dadas, que as leituras são feitas de acordo com a fase vivenciada, ou seja, a maioria das meninas leem mais o romance, enquanto que os meninos se interessam mais por esporte e revistas em quadrinho. Essa observação já traz uma indicação sobre um possível caminho para que o professor siga no momento em que selecionará os materiais de leitura.

Em relação à presença de matérias de leitura em suas casas, a maioria respondeu que em casa tem revistas, a bíblia e livros de literatura. A minoria, por sua vez, respondeu o jornal, haja vista que a maioria dos alunos da turma são da zona rural, o que torna difícil a chegada de jornal nas suas localidades.

Questionados sobre a frequência com que leem, 15 responderam “todos os dias”, 09 “uma vez por semana”, 09 “algumas vezes por semana”, 07 “uma vez por mês” e 02 “que nunca”. Pode ser notado com as repostas dadas pela a maioria dos alunos que, a leitura está presente em suas vidas e fazem parte da sua rotina. Em relação ao hábito de ler da família, 31 alunos responderam que veem “às vezes” os pais lendo, 07 que “sim”, 03 que “não” e 01 que “nunca”. Como não existe uma frequência de leituras diárias realizadas pela família, é importante destacar o quanto a escola é necessária para a formação leitora desses alunos.

Perguntados sobre “O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo? O objetivo dessa pergunta era de identificar já nesse primeiro contato o uso ou não de estratégias metacognitivas em suas respostas. Assim, foram respostas recorrentes:

A4 “Leio novamente e presto mais atenção.”

A5 “Eu leio de novo, e fico repetindo o texto, e também eu leio em voz alta.”

A18 “Leio várias vezes com atenção para entender marco alguns trechos, e faço resumos de cada parágrafo.”

A21 “Primeiro procuro um lugar onde não haja barulho que atrapalhe nem me tire o foco do texto, sublinho as palavras importantes e sempre leio o texto 2 ou 3 vesês.”

A24 “Eu leio o texto novamente e se eu não entender eu faço um fixamento pego as partes mais importantes e resumo o texto.”

A35 “Eu releio várias vezes.”

De acordo com Araújo (2011), as repostas “Ler novamente ou reler o texto” e “ler em voz alta” pertencem à categoria de estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas. Tais respostas parecem indicar que os alunos as utilizam quando se deparam com algum obstáculo na compreensão do texto. “Fazer resumos”, “marcar alguns trechos”, “fazer fichamento”, “sublinhar palavras”, são estratégias metacognitivas de suporte, as quais são usadas como mecanismos de apoio, quando a leitura ou releitura ainda não foram suficientes, funcionam como mais uma ajuda na compreensão do texto e revelam o nível de conhecimento que o aluno tem sobre a sua própria aprendizagem.

Sob esses postulados, Kato (1987) afirma ser a escola responsável por favorecer o desenvolvimento das estratégias metacognitivas (por meio de situações problema). A autora sugere duas ações pedagógicas: a) uma ação sobre a leitura em curso e b) uma ação sobre o produto da leitura que determine um retorno ao texto.

Essas ações dividem a responsabilidade da realização da tarefa. Na primeira ação, tende a ser o próprio aluno quem conduz sua leitura para atingir o seu objetivo, como pode ser observado na resposta “ler novamente” ou “prestar atenção”. E, na segunda ação, entraria o professor como o previsor das falhas de compreensão, quando estas ocorrem, como acrescenta os alunos A5 “Leio primeiro o texto e tento compreender o texto, (corresponde a primeira ação), presto atenção na explicação da professora” (corresponde a segunda ação) e A24 “Primeiro temos que ler o texto para entender as questões (primeira ação), e depois, se mesmo assim eu não entender, eu peço ajuda ao professor”(segunda ação).

Em relação ao que esses alunos achavam das atividades de leitura e compreensão do livro didático de Português, obteve-se como respostas:

A3 “Produtivas, pois você aprende a interpretar melhor os textos lidos.”

A4 “Eu acho legal porque ajuda a todos nós no aprendizado na escola e até em casa e também no desenvolvimento na leitura e escrita.”

A22 “é bom por que nos proporciona expor nosso conhecimento.”

A23 “Acho importante, pois elas querem realmente confirmar se nós compreendemos o texto.”

Pode ser observado com essas respostas que a turma considera as atividades de compreensão do livro didático como necessárias para se adquirir ou confirmar os seus

conhecimentos, contrariando dessa forma, o que Camps e Colomer (2002) afirmam quando dizem que as atividades dos livros didáticos trazem respostas facilmente localizáveis no texto.

A análise da questão oito “Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?” trouxe para as discussões as estratégias metacognitivas utilizadas por esses alunos quando estão respondendo atividades de leitura e compreensão, sendo, portanto também objeto de análise e reflexão de estudo do trabalho em conjunto com as atividades de leitura e compreensão que foram aplicadas.

Essa pergunta tinha a intenção de melhor conhecer como os participantes da pesquisa agiam diante de atividades de leitura e compreensão. É interessante notar que a maioria dos participantes relatou que ler, isto é, o ato de decodificar é um dos conhecimentos necessários para a compreensão do texto lido. Como pode ser observado nas repostas atribuídas à pergunta realizada:

A1 - “Ler as questões para entender e responder”.

A2 - “Lendo as questões”.

A3 - “Ler e entender melhor a pergunta e saber responder”.

A4 - “Ler para entender as perguntas e saber respondê-las”.

A5 - “Precisa ler, para poder responder as perguntas”.

De fato, para chegar à compreensão de um texto escrito necessita-se que se realize a visualização das palavras, pois é por meio dessa visualização que o sujeito-leitor dará o primeiro passo na busca de interpretá-las. Sobre esse reconhecimento do texto por meio dos olhos, Kleiman (2012, p. 45) acrescenta ser uma atividade intelectual que inicia pela apreensão do objeto por meio dos olhos com o objetivo de interpretá-lo.

Segundo Smith (apud CAMPS e COLOMER, 2002, p. 36) o processo de leitura envolve duas fontes: a primeira está relacionada aos olhos, quando a informação surge a partir do texto. A segunda fonte é a não-visual, que é proveniente do conhecimento que o leitor já adquiriu ao longo de sua vida e é denominado de conhecimento de mundo ou enciclopédico (KLEIMAN, 2012).

Dessa maneira, a decodificação do texto também se faz necessária. Ela não proporciona a compreensão, mas é uma etapa que deve ser considerada pelo aluno-leitor durante a interpretação do texto. No entanto, observa-se que no cotidiano da sala de aula a leitura muitas vezes permanece apenas no estágio da decodificação. Para evitar que a atividade fique apenas nessa etapa é preciso que o professor crie condições para o aluno

desenvolver estratégias metacognitivas, porque em primeiro lugar, tira o aluno da situação de passividade. Em segundo lugar, torna o aluno capaz de conscientemente refletir sobre as lacunas durante a compreensão do texto, pois conforme Kleiman (2012) explica, as estratégias metacognitivas podem ser modeladas, assim, quando o aluno afirma que “ler para responder as perguntas”, ao ler ele tem um objetivo em mente, sabe para que está lendo e ao mesmo tempo o que os seus olhos percebem seletivamente é interpretado, mesmo que esse objetivo não seja tão instigante.

Observa-se que para os alunos A6, A7, A8 e A9 que ler é necessário, mas outros conhecimentos que estes adquiriram ao longo de outras experiências serão utilizados para responder atividades de compreensão.

A6 - “Ler, compreender e responder. Buscar outros conhecimentos”.

A7 - “Saber ler o significado das palavras e saber o assunto que o texto está se tratando”.

A8 - “Ler, saber do que se trata o texto, ter atenção no texto”.

A9 - “Ler, saber o assunto, ter atenção ao ler o texto”.

O que se pode considerar é que quando se trata sobre conhecer o assunto para poder responder as questões remete-se ao conhecimento prévio. Esse conhecimento é proveniente das experiências vivenciadas pelo aluno-leitor e, por fazer parte de seu universo, é ativado quando necessário. Conforme Kleiman (1989, p. 13) argumenta “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio* (grifo da autora): o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

A autora destaca duas estratégias básicas, as quais também são apontadas por Kato (1987): o objetivo e a automonitoração. Ao aproximar essas duas estratégias ao contexto da sala de aula, pode-se observar a lacuna que existe, quando se identifica como objetivo “ler para responder perguntas” e como esse objetivo tende a ser um dos menos estimulantes para a realização de uma leitura produtiva e eficiente. Porém, como proposta Camps e Colomer (2002) acrescentam que para uma boa prática de leitura é importante que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio de ampliar suas possibilidades de comunicação, prazer e de aprendizagem, corroborando com o que foi dito pelo aluno A22 “Ler, compreender e responder. Buscar outros conhecimentos”.

Outro ponto também foi observado nas respostas dos alunos, o qual chama a atenção para a importância de se conhecer o significado das palavras, de refletir e saber o assunto.

A10 - “Saber ler, saber o significado das palavras”.

A11 - “Eu preciso de saber o significado das palavras”.

A12 - “Saber ler e encaixar as perguntas nas respostas, saber o significado das palavras”.

A13 - “As regras do português e outros, como saber ler o texto e refletir o assunto que ele trata”.

A14 - “Saber ler e saber os significados das palavras. Saber do que se trata o texto, prestar atenção”.

A15-“Ler, observar bem a história, saber o significado das palavras”.

A16- “Ler, saber verdadeiramente o significado das palavras”.

A17-“Primeiramente saber lê, também compreender todas as palavras, saber o assunto do que se trata”.

A visão apresentada pelos alunos é confirmada por Kleiman (2012), porque esse conhecimento sobre o significado da palavra é uma habilidade que o leitor pode se valer para compreender melhor o texto, pois saber que o não conhecimento do significado da palavra pode prejudicar seu entendimento do texto mostra que o leitor tem controle consciente sobre a operação que precisa realizar. Assim, ao reconhecer que o significado da palavra contribui para a compreensão do texto, o leitor pode adotar diversas medidas para resolver tal problema, uma delas pode ser o uso da inferência lexical, que Kleiman (2012) a define como uma estratégia em que o leitor constrói o significado de uma palavra por meio do contexto em que ela está inserida.

É importante salientar que o empenho do leitor em encontrar o significado de uma palavra desconhecida, ao invés de pular a palavra, é uma estratégia de suporte.

Outra estratégia metacognitiva foi identificada nas respostas, “ler com atenção”.

A18 - “Ler, entender e prestar atenção”.

A19 - “Ler todas as questões com atenção”.

A20 - “Ler com muita atenção para poder responder”.

A21 - “Ler, ser atencioso e saber interpretar as questões”.

A22 - “Saber ler, saber do que ele está falando, ter atenção etc”.

Prestar atenção é ressaltado nas respostas como um conhecimento que é utilizado para responder atividades de leitura e compreensão. Brown (apud KATO, 1987, p. 107) confere essa estratégia de natureza metacognitiva como “alocamento de atenção em áreas que são

importantes”. Por meio da atenção, o aluno-leitor é conduzido a focalizar o texto, pois entenderá que não basta apenas passar o olho pela página para alcançar a compreensão, mas é preciso se deter em determinados pontos quando estes não se mostram claros.

3.2 Estratégias de compreensão leitora com o gênero cartum

Após a análise das respostas do questionário, em que se tomou conhecimento sobre a importância da leitura para os alunos e sobre a identificação de algumas estratégias para a realização da leitura, foi combinado com a professora de Português que se começariam as atividades de intervenção.

Num segundo momento, foi aplicada uma atividade de leitura do livro didático de Português fazendo uso de um cartum (ver anexo). Inicialmente, a pesquisadora explicou aos alunos como deveriam proceder: primeiramente realizar a leitura silenciosa do texto, após lê as perguntas e respondê-las sem o auxílio de outra pessoa. De início, ficaram pedindo a professora da turma que explicasse as questões, mas como a professora não podia interferir, gesticulava dizendo que não.

Ao todo, a atividade constava com 14 questões sobre o texto, sendo que a primeira foi elaborada pela pesquisadora e as outras 13 que constavam no livro didático. Ao final de cada questão era solicitado ao aluno que citasse os conhecimentos que haviam utilizado para respondê-la, para que o pesquisador pudesse identificar o tipo de estratégia usada pelo aluno e se as mesmas eram condizentes com que haviam sido citadas no 1º questionário.

Na atividade proposta pode ser observado que os alunos não tiveram tantas dificuldades em respondê-las, uma vez que a maioria das questões estavam relacionadas diretamente com a imagem e abordavam o tema “a natureza em extinção”. Somente a questão 7 se voltou para o contexto do aluno.

Como as estratégias são entendidas como instruções globais (ELIAS e KOCH, 2012), sendo flexíveis e tendo em vista cada escolha que poderá ser feita no decorrer de uma ação, ou seja, se organizam de maneira mais adequada para cada tipo de ação a ser realizada.

Essa flexibilidade identificada por Solé (1998) torna a estratégia aplicável a qualquer situação vivenciada pelo sujeito-leitor. Como exemplo, atividades de leitura, em que o aluno se vê diante de uma ação que precisa ser realizada e desde que inicia a leitura, alguma estratégia precisa ser acionada para que ocorra a compreensão do texto. Dessa forma, se o conteúdo for de fácil assimilação, como foi no cartum, as estratégias são mais rápidas, pois a mente já se apresenta condicionada para ler, sem necessariamente exigir muito esforço. Esse

aspecto pode ser comprovado por meio do tempo gasto com essa atividade, não exigindo mais que uma aula (cerca de 50 minutos).

Com base na primeira questão sobre o texto “Qual relação há entre o título e a imagem?”. Pode ser observado que para respondê-la o aluno precisaria apenas observar a imagem. E esse posicionamento pode ser constatado por meio das respostas dos alunos a questão:

A5 - “Que de uma certa forma a natureza está desaparecendo, dando lugar a prédios, asfaltos, carros, etc”.

A14 - “Porque a natureza está em extinção e a flor saiu de dentro do asfalto, no meio do asfalto ela nasceu”.

A19 - “A devastação da natureza para construção de prédios e fábricas”.

A20 - “Que a natureza está em extinção que é raro de vermos algumas plantas e animais”.

A21 - “É que o título diz “Natureza em extinção” e ao lado da cidade existe apenas uma flor”.

A23 - “Que a natureza está ficando em extinção, por isso tem apenas uma flor rodeada de pessoas”.

Para a questão “Como você fez para chegar a essa resposta? todos os alunos praticamente deram a mesma justificativa “por meio da observação da imagem” e “prestando atenção ao título”. De fato, para essa e as questões 2, 3, 4 e 5 que seguiram o mesmo modelo, pode-se perceber que a partir da atividade retirada do livro didático de Português (ver anexo), que nem sempre essas atividades estão direcionadas para a compreensão do texto, mas têm o propósito de identificar informações explícitas, dando ao aluno a falsa ideia de que o texto foi compreendido. Tal resposta corrobora com os resultados de pesquisa de Camps e Colomer (2002) e Kleiman (2012) quando acrescentam que muitas vezes em sala de aula frequentemente são feitos questionários com perguntas que se limitam apenas a cobrar uma memória imediata de informações que são obtidas por meio da ordem linear do texto e se baseiam na concepção ascendente de leitura.

Ainda com base nas autoras, o tipo de resposta que o aluno obtém para a atividade de compreensão é resultado de uma simples verificação. Nesse contexto, tais atividades terminam por não ensinar a compreender o texto, haja vista que não mostram ao aluno os caminhos que ele pode percorrer para construir o sentido do texto. Camps e Colomer (2002) acrescentam que essas atividades não ajudam a construir a compreensão, porque são direcionadas para que o aluno responda bem, para assim, evitar sanções. Nesse tipo de

atividade, o erro não é considerado como ponto de partida para a discussão do texto e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem, como postula a teoria interacionista de Piaget.

Para Kleiman (2012) uma sugestão para o trabalho com o texto, seria a de criar condições de o aluno ir desenvolvendo sua capacidade de perceber a relação entre a função do elemento textual, no caso o cartum, e a intencionalidade, no caso do autor, as quais são importantes para um trabalho que envolve uma conscientização linguística crítica. Assim, seria necessária uma atividade de compreensão que conduzisse o aluno a entender as intenções do autor ao produzir o cartum, fato este que ocorreu apenas na questão 6 – “O que é criticado no cartum?”. Nela alguns alunos basearam sua resposta não apenas na imagem, mas no conhecimento de mundo que possuem sobre o assunto, como podem ser vistos nas respostas dadas:

A1 “É a devastação do homem até que ponto pode chegar isso no nosso planeta.”;

A22 “A devastação.”

A26 “A forma como o mundo está sendo destruído pelo homem.”.

E justificaram A1 “O conhecimento que tenho sobre tal assunto.”; A22 “Pelos conhecimentos geográficos.”; A26 “Aprendendo na escola.”.

Em relação à questão 7 – “Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta”. Essa é a única pergunta que coloca o contexto do aluno em foco, destacando a relação do tema estudado com a sua realidade, como se pode visualizar nas respostas:

A15 “Sim, porque em minha cidade tem poluição, o minério das firmas poluem o ar que vivemos.”

A23 “Sim, as fábricas de minério, a construção de prédios.”

Nessa questão, o aluno se torna ativo, pois ele pode expressar sua experiência de vida, dando ênfase ao seu contexto social, corroborando com a teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Ao final da atividade, na questão 8, foi solicitado que identificasse os conhecimentos utilizados para responder todas as questões. As respostas obtidas foram as seguintes:

A17 – “A leitura do título, prestei atenção nas imagens.”

A23 – “O conhecimento, a observação, a atenção, lembranças de vários lugares, a leitura e etc.”

A32 – “Observei a imagem e o título e também usei meus conhecimentos que ganhei ao longo da minha vida.”

A40 – “Os conhecimentos da minha cidade, os meus conhecimentos e observando a imagem.”

E dentre todas as respostas, apenas A22 citou os conhecimentos geográficos como necessários para responder as questões.

Sob considerar o conhecimento do leitor, Elias e Koch (2012) acrescentam ser importante porque implica na aceitação de uma pluralidade de leituras e de sentidos que tomam como base o mesmo texto, pois mesmo todos citando a observação da imagem como elemento necessário para responder as questões, os alunos citaram conhecimentos sobre o tema como também responsável para que atividade fosse executada.

Verifica-se com essas repostas que houve o uso de estratégias metacognitivas no decorrer da primeira atividade de compreensão, “a atenção ao título e a imagem”, o “uso do conhecimento prévio”. Nesse último caso, destaca a atividade desempenhada pelo leitor, a qual está respaldada nos conhecimentos armazenados na memória, os quais Elias e Koch (2012) citam estarem relacionadas à língua, as coisas do mundo, a outros textos, outros gêneros.

Ao focalizar o título do texto, os alunos atentaram para as palavras “Natureza” e “extinção”, resgatando em suas memórias o significado dessas duas palavras e de imediato relacionaram com a imagem. Em outras palavras, eles agiram de forma estratégica, pois sem ajuda do professor ou do pesquisador, dirigiram e autorregularam o próprio processo de leitura, visto que leram com um objetivo: responder a atividade.

Para Elias e Koch (2012), Kleiman (2012), Solé (1998) são os objetivos que conduzem o modo como a leitura é realizada, se usará mais ou menos tempo, aonde vai dá mais ou menos atenção, com maior ou menor interação.

Devido à proximidade do título com a imagem apresentada no cartum, o texto não apresenta grandes dificuldades para o leitor em nível de fundamental II. A crítica que se faz é em relação às questões elaboradas sobre o texto, que exigiram do aluno, o uso da estratégia metacognitiva “de prestar atenção por meio das pistas tipográficas” (ARAÚJO, 2011, p. 203).

O que o professor pode fazer é um trabalho voltado para ensinar o aluno a analisar o cartum tomando como base a estrutura desse gênero textual, ou do evento que motivou a sua construção, incluem-se os dois episódios presentes na imagem: a cidade e a flor no asfalto.

Sendo um deles pano de fundo e a causa do evento, no caso a cidade repleta de prédios e a rua asfaltada, sem a presença de elementos da natureza, com exceção da flor.

Assim, por meio de perguntas sobre o que aconteceu e por que aconteceu, o professor pode modificar as perguntas do livro didático, com o intuito de conduzir o aluno a reconstruir o contexto e as relações entre os dois episódios mostrados na imagem: a construção de prédios é a causa da extinção da natureza, por isso, para Elias e Koch (2012) é importante que o leitor utilize durante a produção de sentidos, além do conhecimento que possui sobre o assunto (bagagem sociocognitiva), as sinalizações apresentadas no texto. Uma sugestão dada por Kleiman (2012) para trabalhar a compreensão de textos que são apoiados por uma gravura, é dá como tarefa ao aluno, a reconstrução da cadeia temporal e causal por meio da elaboração de um esquema ou mapa das informações contidas no texto.

3.3 Estratégias de compreensão leitora com o gênero crônica

No encontro seguinte, no 3º momento, foi entregue a crônica “Pais” de Luís Fernando Veríssimo (ver anexo) para que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto e logo depois foi entregue a atividade sobre o mesmo. Esse momento foi mais complicado que o da aula anterior, visto que o cartum utiliza a linguagem não verbal. Já a crônica necessitava de que fosse lido e relido o texto para responder às questões. A escolha desse texto se deu pelos objetivos relativos a esse momento que era o de identificar as estratégias metacognitivas dentro também de um texto que utiliza da linguagem verbal e que exigia mais da turma em relação ao uso das pistas textuais e de releitura quando não ocorresse a compreensão de imediato.

O aluno que lê pela primeira vez uma crônica pode não perceber a função de alguns elementos característicos desse gênero porque seu conhecimento sobre a intencionalidade do texto ainda não foi mobilizado durante a leitura, o que não é o caso da turma do 9º ano que estava participando da pesquisa, visto que citaram no primeiro questionário a crônica como um dos gêneros que mais se interessavam em ler.

Porém, mesmo não sendo um gênero desconhecido para os alunos, eles gastaram mais tempo para responder, cerca de duas aulas (50 minutos cada) e ainda adentraram ao intervalo. Nessa atividade, eles ficaram mais inquietos, olhavam para o lado tentando vê a resposta dos colegas e pediram a ajuda por diversas vezes à professora que permaneceu em silêncio.

Parece que, neste momento de pesquisa, que o comportamento dos alunos tendem a revelar muito sobre as incertezas e angústias que permeiam o ambiente da sala de aula.

Observá-los para identificar onde ocorrem as suas principais dificuldades no momento da realização da leitura pode contribuir para o professor elaborar atividades que dotem esses leitores de estratégias que possam ser usadas posteriormente de forma independente.

Para Kleiman (2012), se o aluno for orientado a pensar sobre o contexto em que o texto foi produzido, o leitor previsto, a intenção que está por trás do gênero, então a leitura deixa de ser apenas uma análise de palavras e passa a ser uma conscientização do uso da linguagem por meio da leitura.

Entretanto, a atividade sobre a crônica constava com 10 questões (ver anexo), das quais foram usadas 7 questões (ver anexo) para serem respondidas pela turma. De modo geral, as questões abordaram o tema “Casamento e o conflito de gerações” e todas se voltavam para o texto, não fugindo do padrão tradicional da maioria das perguntas encontradas ainda em boa parte dos livros didáticos, que é o de identificar e retirar as respostas dentro do próprio texto, como pode ser observado nos exemplos de questões e respostas seguintes: *a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?* A3 “Na igreja, durante um casamento”; A12 “Na igreja. Em um casamento”. *b) Em quanto tempo ela se passa?* A3 “Em minutos”; A12 “Em minutos”. E como justificativa sobre como eles tinham obtido às respostas: A3 “Lendo o texto atentamente”; A12 “Li o texto com atenção.”

Para Camps e Colomer (2002) e Kleiman (2012), a atividade de leitura assim conduzida provoca resultados superficiais de compreensão, porque podem ser facilmente identificadas no texto e de fato, observando essas respostas e as dos demais alunos houve o uso da estratégia metacognitiva de “ler com atenção” que já havia sido citada na atividade do cartum, com exceção de três alunos que relacionaram o acontecimento com o conhecimento que eles já possuíam sobre uma cerimônia de casamento e assim, justificaram A18 “Que festas de casamento ocorrem nas igrejas com duração de horas”; A24 “Porque geralmente os casamentos ocorrem nas igrejas e a duração é de horas” e A36 “Observei com atenção o texto e juntei com os fatos que já sabia.”

Nessas três únicas respostas foram usados o conhecimento prévio, que conforme apontam Camps e Colomer (2002), Kleiman (2012), Solé (1998) constitui uma importante estratégia a ser usada durante a compreensão do texto, porque construir suas respostas baseadas no conhecimento acerca do assunto é um procedimento eficaz de abordagem do texto, já que dá ao aluno autoconfiança quando precisar resolver problemas na leitura.

Reportando-se a questão 2) De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? Em resposta obteve-se:

A5 “Eles reclamam que suas filhas não querem casar.”

A13 “Que não querem se casar.”

A30 “Eles reclamam porque as filhas não queriam casar na igreja.”

Pelas respostas verifica-se que foram aproximadas uma das outras. E como eles conseguiram responder a questão? A justificativa dada foi “lendo o texto” e só A13 afirmou “Lendo e relendo a crônica.” A releitura é uma estratégia metacognitiva de solução de problemas (KATO, 1987). Segundo a autora, essa estratégia é usada quando o leitor encontra dificuldades durante a leitura do texto.

Tais justificativas “lendo ou prestando atenção ao texto” também foram dadas à pergunta três em que pedia para comparar o posicionamento das três filhas sobre o casamento: a) O que há de comum entre elas? A8 “Que não querem casar”; A17 “Nenhuma aceita se casar na igreja.” E na pergunta: b) O que há de diferente? A8 “Que uma se casou em um ritual, outra se juntou, e as outras não querem nem ouvir falar em casamento.”; A39 “Uma se juntou, a outra se casou num ritual e a outra não pensa em casar.”

É relevante destacar que tais justificativas não foram condizentes com o que foi observado no decorrer dessa atividade, pois por várias vezes eles retornaram ao texto depois da leitura inicial e após a entrega da atividade.

Na questão 04 pergunta-se o porquê de um dos pais não está satisfeito com o casamento da filha? A explicação de A40, por exemplo, foi “porque a filha teve um casamento muito diferente, em um campo.”. Quando perguntado sobre o significado da expressão “num ritual novo aí?” “que o tipo do casamento era novo e muito diferente dos casamentos normais.”. E justificou que tinha utilizado “os meus conhecimentos” para responder as questões.

Ao se posicionar assim, principalmente, na questão em que se pedia para explicar o significado, o aluno utilizou um elo inferencial importante para a compreensão. Tal premissa parte do conhecimento prévio que ele tem sobre o que é o casamento e onde ocorre. Sobre esse tipo de questão Kleiman (2012) acrescenta que não torna a tarefa numa atividade mecânica de abordagem do texto, já que dá ao leitor a oportunidade de fazer inferências.

A questão 05 pedia que se levantassem suposições sobre o porquê do pai ter gostado de saber da novidade da filha ter se juntado, para:

A3 “Porque ela tinha “casado” de uma certa forma.”

A21 “Porque ela sabia que o pai queria que ela se casa-se e achou que dizendo a ele que estava junta ia agrada-lo.”

E para a pergunta sobre o porquê do pai não ter gostado, responderam:

A3 “Porque é uma forma informal de se casar e não está dentro de seus conselhos.”

A21 “Porque o pai queria que ela se casa-se e não se junta.”

As respostas dos alunos A3 e A21 são condizentes uma com a outra e ilustram que as suposições feitas acerca do texto às tornaram protagonistas da atividade, não só porque leram, mas porque puderam acrescentar as suas opiniões, corroborando com Solé (1998) que ao se reportar a esse tipo estratégia considera essencial, pois as previsões por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu, mas são pertinentes para o processo de compreensão.

A questão 06 está voltada mais para o significado da palavra “burguesão” (ver anexo). Mesmo a maioria da turma afirmando que não tinha escutado falar, quando perguntados sobre a crítica que essa palavra apresentava, enfatizaram em suas respostas que se tratava de alguém que é metido, como pode ser observado em:

A5 “A filha quis chamar o pai de metido.”

A11 “Mitidinho, entre outras coisas.”

A36 “Dizendo que o pai é metido.”

A42 “Uma pessoa metida que quer ser mais do que os outros.”

Sob essa ótica, verifica-se que apesar de desconhecerem a palavra, os alunos utilizaram a inferência lexical. Segundo Kato (1987) e Kleiman (2012), a estratégia de inferência lexical ocorre a partir do momento que o leitor se depara pela primeira vez com uma palavra e adquire uma ideia aproximada do significado por meio do contexto linguístico em que foi usada. Essa estratégia torna-se adequada para a aprendizagem de vocabulário, quando o significado aproximado não prejudica a compreensão do texto.

E nas respostas de três dos alunos eles informaram ter conhecimento prévio da palavra e a relacionaram com a música “Burguesinha” de Seu Jorge, como A1 “Sim, na música de Seu Jorge.”; A21 “em música.” e A22 “ Sim, numa música.”

Em relação à questão 07, que perguntava: *No final do texto, um dos pais propõe “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”*. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta. Esse é um modelo de questão que não fornece ao aluno um caminho que lhe ensine a utilizar a informação que o texto oferece, nem que precisa recorrer aos seus conhecimentos prévios e a relacioná-los com o que está sendo lido, mas basta que identifique no texto, retire e coloque na resposta.

Para Camps e Colomer (2012), esse tipo de questão tem como propósito controlar o número de respostas corretas, mas não visam à construção da compreensão. Como implicação serve para direcionar a atenção do aluno para a quantidade de respostas corretas que conseguiu obter ao final da atividade e não para desenvolver uma leitura de construção de sentidos. Por isso, responderam:

A11 “Sim, é coletivo eles tinham o mesmo desejo que suas filhas se casassem.”

A14 “Coletivo, porque os pais pensavam e queriam para as filhas a mesma coisa que os outros.”

A38 “Coletivo, porque ele encontrou pais com os mesmos problemas dele.”

E ao justificar como conseguiram responder disseram: A11 “Observei o texto.”; A14 “Lendo o texto.”; A38 “Se baseando no texto.” A estratégia identificada na questão está direcionada para que o aluno focalize a atenção para determinados pontos do texto. Araújo (2011) descreve essa ação como sendo de natureza metacognitiva porque o leitor ler o texto com o propósito de responder as questões.

Assim, baseando-se no conceito de estratégia metacognitiva de leitura apresentado por Araújo (2011), Colomer e Camps (2002), Kato (1987), Kleiman (2012), entende-se como um leitor proficiente aquele que utiliza de estratégias de planejamento e monitoramento. Para tanto, constrói e rever o significado do que foi lido, tentando determinar o sentido das palavras, fazendo uso de conhecimentos prévios e de inferências. Essas características foram possíveis de identificar nas respostas dos participantes a partir da análise, embora, não com tanta frequência.

Pode ser observado que apesar das limitações da pesquisa, foram percebidos alguns resultados animadores entre o aluno e forma como o mesmo conduz sua leitura, principalmente quando citaram no primeiro questionário o uso de algumas estratégias

metacognitivas de solução de problemas e de suporte, corroborando com os estudos de Araújo (2011).

No entanto, nas atividades sobre o cartum e a crônica (ver anexo), o uso das estratégias foram limitadas. Esse fato pode está relacionado com o tipo de questões elaboradas sobre os textos, as quais apresentam uma visão parcial da leitura e estão mais voltadas para concepção ascendente do que interativa, segundo estudos de Solé (1998), Camps e Colomer (2012) e Kleiman (2012).

É válido ressaltar que atividades com essas características são superficiais, pois exigem dos alunos repostas que podem ser facilmente localizadas, bastando que se utilize como recursos o recorte e a colagem do texto para responder as questões. E é justamente a partir desse ponto que se faz uma ressalva sobre importância da figura do professor em tornar-se um mediador dentro de uma prática voltada para aprendizagem das estratégias de compreensão, pois estas apresentam significativas contribuições para a formação do sujeito-leitor, porque para Kato (1987) elas têm um interesse especial para a aprendizagem formal na escola, devido a sua natureza consciente.

É por esse motivo que essa pesquisa torna-se relevante para os professores de Língua Portuguesa, pois se constitui de mais uma ajuda na tarefa de ensinar ao aluno a ler e compreender. Ao concluir essa análise, fica a segurança de que os postulados aqui apresentados podem e devem ser levados em consideração no trabalho desenvolvido com a leitura em sala de aula, mas é preciso que o professor esteja aberto para enxergar a realidade de sua sala de aula e a partir dela buscar mudanças que possam colaborar com uma aprendizagem da leitura mais independente, visto que só utilizar as atividades do livro didático não é suficiente.

Assim, a sequência didática se constitui como mais uma possibilidade para desenvolver uma prática mais interativa em sala de aula.

3.4 Ensino de estratégias de leitura com o gênero crônica: uma proposta

A sequência didática (SD) foi elaborada tendo como base as estratégias que podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura do texto em sala de aula, que serão abordadas por meio de passos e com o propósito de orientar os professores que desejam desenvolver com seus alunos uma prática de leitura mais autônoma.

Sob essa perspectiva, Solé (1998) afirma que ao ensinar a formular e a responder perguntas sobre um determinado texto, o professor está fazendo uso de estratégias, as quais são essenciais para que o aluno desenvolva uma leitura ativa e independente. Dessa forma, as estratégias que levam o aluno a se tornar um leitor mais ativo do processo de leitura foram consideradas como foco para o trabalho do professor na construção da sequência didática em uma turma do nono ano do ensino fundamental II, visto que é uma turma que está se preparando para uma nova etapa: o ensino médio.

Assim, o desenvolvimento da SD tem como tema “O ensino das estratégias de leitura com o gênero crônica”. A escolha desse gênero e não do cartum deu-se porque os alunos tiveram mais dificuldade em responder a atividade de leitura e compreensão com o gênero crônica do que com o cartum. Essas dificuldades foram demonstradas pelo tempo gasto na leitura e na elaboração das respostas de compreensão, pois demoraram mais tempo para entregá-las do que na atividade do cartum e aos pedidos de ajuda ao professor de Português da turma.

É importante salientar que antes de apresentar a SD e colocá-la em prática, é preciso que o professor esclareça para o aluno que toda atividade de leitura deve partir de um propósito, por exemplo, o que vai ser lido, para quê, como vai ser lido o texto e quais as expectativas sobre o que se vai ler.

Para Solé (1998), ler envolve diferentes propósitos comunicativos, buscar informações, adquirir conhecimentos, seguir instruções, por prazer, para aprender, para revisar um texto, dentre outras finalidades. Por esse sentido, os propósitos para a prática da leitura vão variar de acordo a necessidade de cada turma. No entanto, para Kleiman (2002, p. 30) o maior obstáculo reside no fato de que:

[...] quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

De acordo com Kleiman (2002), há evidências inquestionáveis em relação à melhora da capacidade de processamento e de memória do indivíduo quando o mesmo executa uma tarefa, cujos objetivos foram previamente fornecidos. Por isso, antes do aluno resolver uma atividade de leitura e de compreensão, torna-se necessário que o professor estabeleça os objetivos para as atividades em sala.

Nesse contexto, o desafio a ser transposto pelo professor é o de conduzir o aluno a ter intimidade com o que vai ler. É, pois, necessário que o professor faça uso de uma prática que

conduza o aluno a realizar uma leitura que busca ativar conhecimentos prévios, formular hipóteses, compartilhar visão de mundo e conhecimentos acumulados ao longo de suas vivências com outras leituras e com outros textos.

De acordo com Solé (1998), essas estratégias são compostas de ações que devem ser utilizadas em etapas: antes, durante e depois da leitura, sendo organizadas com maior ou menor grau de dificuldade para o aluno, dependendo do conteúdo do texto, do grau do conhecimento prévio do leitor e das estratégias que ele utilizará para a compreensão do texto lido.

É necessário acrescentar que as estratégias, quando bem utilizadas, ajudarão o aluno na construção de sentido do texto, visto que para formar leitores autônomos é preciso fazer com que eles sejam capazes de aplicar as estratégias para compreender a diversidade de textos em qualquer situação.

Neste processo, embora o aluno seja o foco da aprendizagem, o professor também é peça chave, pois é ele quem vai mediar às atividades, cabendo a ele colocar a sequência didática em prática, adequando-as as necessidades e interesses do aluno.

Para a realização das atividades de leitura que buscam ensinar o aluno a utilizar as estratégias, é preciso que o aprendiz tenha conhecimento sobre o autor do texto e do o tema. Por isso, é relevante que o aluno aprenda a recorrer ao conhecimento que já possui sobre o assunto para que possa criticar ou não o texto lido, pois a leitura só desperta interesse quando há a interação entre o leitor, o autor e o texto, quando faz sentido para o leitor e traz conhecimentos que se articulam com as informações que já possui acerca do mesmo.

O foco da sequência didática é o ensino de estratégias de leitura com o gênero crônica, com base nos postuladas de Solé (1998) e com o objetivo de transformar o aluno de leitor passivo a um leitor ativo.

Em cada etapa, é importante que o professor esteja de posse de um roteiro bem elaborado para que a leitura possa tornar-se produtiva, condizente com a proposta e com os objetivos que se pretende alcançar.

Assim, para a realização da SD na turma do 9º ano, serão destinados 7 módulos-aula, sendo cada módulo-aula de 50 minutos.

TOTAL DE AULAS: 07 módulos-aula

PÚBLICO - ALVO: 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL II

GÊNERO ESTUDADO: Crônica

MATERIAIS:

- Cronograma das atividades da SD;
- Coletânea de crônicas do projeto Literatura em minha casa⁷;
- CD-ROM com crônicas disponíveis no material do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa;
- Aparelho de som;
- Dicionário de Língua Portuguesa.

OBJETIVO GERAL:

- Ensinar ao aluno estratégias para que o mesmo se aproprie delas e passe a ter autonomia na realização de leitura e da compreensão de textos diversificados.

A SD com crônicas articula os seguintes objetivos específicos:

Motivar os alunos para a sequência didática;

Fazer um levantamento do conhecimento prévio sobre o gênero estudado;

Estabelecer expectativas em função do suporte, do gênero e dos autores das crônicas;

Identificar o tema ou ideia principal a partir título;

Antecipar o tema ou ideia principal a partir do exame de imagens, caso tenha;

Expor as expectativas de leitura a partir do levantamento dos pontos anteriores;

Definir os objetivos da leitura;

Confirmar ou refutar as antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura;

Localizar ou construir o tema ou a ideia principal;

Encontrar o significado das palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta ao dicionário;

Identificar palavras-chave para a determinação do tema do texto estudado;

Buscar informações complementares em textos de apoio ou por meio de outros livros ou por meio de consulta a Internet ou outras fontes;

Identificar as pistas linguísticas responsáveis pela continuidade temática;

⁷ VERÍSSIMO, Luís Fernando (et al.). O peru de Natal e outras histórias. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção literatura em minha casa; 2. Crônicas e contos)

Utilizar as pistas linguísticas para compreender a hierarquização das ideias, sintetizando o conteúdo do texto;

Construir o sentido global do texto.

1º MOMENTO:

Atividade: Motivando para o estudo da SD e do gênero crônica

Número previsto de aulas: 2 módulos-aulas

Material para a aula: textos xerografados contendo informações sobre o gênero crônica.

Objetivos da aula:

Apresentar e motivar para a sequência didática;

Aproximar os alunos do gênero crônica.

O trabalho desenvolvido nessa aula tem como objetivos: auxiliar o professor a motivar para a sequência didática para a apresentação dos objetivos da leitura de crônicas. Segundo Camps e Colomer (2002), é o por meio do propósito da leitura que o leitor selecionará a forma de abordar o texto escrito, ou seja, se é para se distrair, buscar uma informação, adquirir conhecimentos, dentre outros.

Assim, inicia-se esse primeiro momento apresentando a SD e os objetivos, visto que é relevante conversar com os alunos sobre o gênero textual que será estudado, o número de aulas previstas para a realização das atividades planejadas e a importância de trabalhar com o gênero crônica, abrindo espaço para a discussão dos questionamentos:

- Você se considera um bom leitor?
- Você sabe o que é estratégia?
- Você utiliza alguma estratégia para compreender o texto que está lendo?

Após a apresentação e motivação, começa-se a aplicação das estratégias de leitura conforme o proposto na sequência didática. Na sequência das atividades, irão ser usadas as estratégias que possibilitem ao aluno fazer do ato de ler uma descoberta, para que o mesmo compreenda o texto a partir do conhecimento prévio, das previsões, suposições e hipóteses.

O próximo passo é ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual que vai ser estudado no decorrer da SD. Essa é uma importante etapa, porque fornece ao professor informações sobre o que o aluno já conhece sobre o texto lido ou o que ainda precisa saber (CAMPS e COLOMER, 2002). Nessa etapa, o professor fará tais perguntas:

- Se os alunos já leram uma crônica?
- O que é uma crônica?
- Em que contexto a crônica circula e qual é o perfil dos seus leitores?
- De que assuntos tratam as crônicas?
- Quais as características estruturais da crônica?

Caso os alunos afirmem ou não que leram, não conhecem o gênero e nem sabe onde encontrá-las, o professor entregará um material xerografado e conversará com a turma sobre o gênero, contendo: a história da crônica, como é sua estrutura, o contexto de circulação.

Para Solé (1998), a informação sobre a estrutura textual que o aluno vai ler é necessária, pois proporciona conhecimentos úteis para a realização dessa tarefa, e quando é feita antes de iniciar a leitura ajuda ao aluno a elaborar um esquema de leitura e fornece o que fazer com o texto, o que sabe ou que precisa saber sobre o que vai ler.

2º MOMENTO:

Atividade: leitura da crônica

Número previsto de aulas: 2 módulos-aulas

Materiais:

Texto xerografado com a crônica: “Cobrança”⁸ de Moacyr Seliar disponível no material do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa;

CD-ROM com a narração da crônica;

Aparelho de som.

Objetivos da aula:

⁸ LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada (Orgs.). A ocasião faz o escritor: crônicas. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção Olimpíada de Língua Portuguesa).

Ouvir, ler e analisar a crônica, por meio de estratégias usadas antes, durante e depois da leitura.

TEXTO: COBRANÇA (MOACYR SCLiar)

1 Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente.”

– Você não pode fazer isso comigo – protestou ela.

– Claro que posso – replicou ele. – Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

4 – Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

– Já sei – ironizou ele. – Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

6 – Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

– Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

8 Neste momento começou a chover.

– Você vai se molhar – advertiu ela. – Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

– E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

– Posso lhe dar um guarda-chuva...

– Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

14 Ela agora estava irritada:

– Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

– Sou seu marido – retrucou ele – e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da

empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

17 Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Para motivar os alunos na leitura do texto acima, é preciso que o professor mude sua concepção de que a compreensão do texto é uma atividade que ocorre após o aluno ler um texto e responder a um questionário (CAMPS e COLOMER, 2002). Por isso, é importante que o professor faça uso em sua prática das etapas da pré-leitura.

Assim, são apresentadas as etapas de pré-leitura tendo como foco a crônica de Moacyr Scliar:

a) *Motivar para a leitura*, nessa etapa é preciso que o aluno tenha indícios de que sua atuação será eficaz (SOLÉ, 1998). Uma das formas de se conseguir que essa etapa obtenha sucesso é o planejamento cuidadoso do professor, por meio da seleção dos materiais, da promoção da relação do texto com situações reais do cotidiano e do incentivo à leitura.

b) *Objetivos da leitura*, nessa etapa será esclarecido ao aluno o objetivo da leitura que ele vai realizar, no caso, ler para compreender o que leu.

c) *Ativar o conhecimento prévio*, nessa etapa os alunos vão expor o que sabem sobre o assunto. Solé (1998, p. 101) afirma que é importante “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar o seu conhecimento prévio”, a exemplo, as ilustrações, o título, subtítulo, palavras-chaves, o tema.

Antes de entregar a crônica o professor, apresenta o título do texto: “Cobrança” e o autor e pede aos alunos que:

- Digam tudo que lhes vem à cabeça a partir da palavra cobrança.

OBSERVAÇÃO: O professor vai colocar no quadro todas as palavras citadas pelos alunos e abrirá espaço para uma conversa dialogada sobre o assunto, dando a oportunidade dos alunos exporem suas opiniões.

d) *Estabelecer previsões sobre o texto*, essa etapa é continuidade da anterior e também está relacionada ao conhecimento do aluno diante do título, das imagens e das suas próprias experiências sobre esses aspectos textuais, quando o professor faz uso das previsões, tornam

“as crianças protagonistas da atividade de leitura” (SOLE, 1998, p. 105), ou seja, dá a oportunidade ao aluno de opinar e de verificar suas suposições sobre o texto que vai ler.

É por essa perspectiva, que o professor fará as seguintes perguntas:

- O título do texto chama a atenção? Por quê?
- Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?
- Que situações você acha que a crônica vai retratar?
- Do que você lembra quando escuta a palavra cobrança?
- Você já ouviu falar no autor da crônica?

e) *Promover perguntas dos alunos sobre o texto*, para Solé (1998), quando os alunos formulam perguntas sobre o texto mostram que possuem conhecimento sobre o tema e conscientizam sobre o que sabem ou não sabem sobre o texto.

Nessa etapa, o professor irá incentivar os alunos a fazer perguntas sobre o texto que irá ser lidas e anotadas para serem verificadas após a sua leitura.

Para as atividades que serão realizadas durante a leitura, o texto será dividido em duas partes, a primeira até o 14º parágrafo e a segunda do 15º até o final do texto. O professor entregará a primeira parte do texto à turma e pedirá aos alunos que leiam e formulem hipóteses sobre o restante do texto realizando dessa forma, a leitura em grupo, pois a turma passa a construir a compreensão do texto de forma conjunta com os outros alunos:

a) *Previsões sobre o restante do texto a ser lido*, para que o aluno possa avaliar as previsões feitas anteriormente e fazer novas previsões. Com essa tarefa, Solé (1998, p. 118) afirma que “trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê”.

b) *Formular perguntas sobre o que foi lido* consiste em perguntas que sejam pertinentes ao texto que está sendo lido para depois da leitura serem respondidas por todos após o término da leitura do texto por completo.

c) *Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto* caso o aluno esteja sentindo dificuldade de compreender determinadas passagens do texto, o professor abre espaço para colocar as dúvidas para o grupo debater.

d) *Resumir as ideias do texto* corresponde a recapitular as ideias do texto de forma sucinta e de forma oral.

A pergunta para essa etapa é:

- O que você acha que vai acontecer a partir do 15º parágrafo?

Nessa etapa, o professor está utilizando a estratégia de leitura independente, pois ao entregar uma parte do texto, o aluno fará uma leitura individual e levantará suas hipóteses sobre o que vai acontecer. Em seguida, o professor entrega a outra parte do texto para os alunos, pede para fazer a leitura silenciosa e depois coloca o CD com a narração da crônica e finaliza essa etapa com a discussão sobre:

- As suposições que você fizeram estão ou não de acordo com o texto lido?

Segundo Solé (1998), caso os alunos apresentem dificuldades de compreensão leitora, por exemplo, por não ter conhecimento sobre determinadas palavras ou expressões do texto, causando uma lacuna na compreensão e que mesmo passando adiante a dúvida permanece é preciso recorrer a alguma fonte especializada, que pode ser o professor, um colega ou até mesmo um dicionário. Essa estratégia, no entanto, é apresentada por último para não interromper o ritmo da leitura.

O professor nessa etapa perguntará:

- Há algo que você não entendeu no texto?
- Tem alguma palavra ou expressão que você não conhece?

Para as atividades de pós-leitura, o professor utilizará das seguintes estratégias:

a) *A ideia principal* “informa sobre o enunciado (ou enunciados) que o escritor utiliza para explicar o tema” (SOLE, 1998, p. 135). A ideia principal pode estar tanto explícita como implícita no texto e, por isso, é necessário que o professor ensine ao aluno como encontrá-la, pois é condição relevante para que os alunos possam realizar a leitura de forma crítica e autônoma.

No entanto, é necessário que o professor ensine ao aluno a distinguir o tema do texto, o qual pode ser expresso por uma palavra ou uma sentença e a ideia principal, a qual está relacionada ao enunciado que o autor do texto utiliza para explicar o tema. Assim, Solé (1998) acrescenta que para identificar a ideia principal é preciso:

- 1- Eliminar informações redundantes;
- 2- Integrar fatos ou conceitos;
- 3- Identificar a ideia do texto, caso esteja explícita;

4- Construir ou gerar a ideia principal.

Para a realização da atividade de encontrar a ideia principal do texto, o professor solicitará aos alunos que:

- Leiam a crônica e, em grupo, identifiquem frases ou palavras que desenvolvem a ideia principal.

Em seguida, o professor vai escrever o que os alunos forem dizendo no quadro e realizará uma conversa dialogada sobre os pontos identificados.

b) *O resumo escrito* possibilita a verificação da compreensão do texto lido, como também a retenção de informações. Essa tarefa proporciona ao aluno selecionar conteúdos e está ligada às estratégias de identificação do tema, da ideia principal e das ideias secundárias.

Como parte da atividade será solicitado aos alunos que:

- Vamos fazer agora um resumo escrito da crônica lida.

É preciso salientar que esse resumo vai ser construído por meio da tarefa em grupo, entre o professor e os alunos, pois para Solé (1998, p. 148) “ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe ajudá-los a envolver profundamente naquilo que fazem”.

c) *Formular e responder perguntas* não podem ser uma etapa usada para avaliação do conhecimento do aluno. Essa é uma importante etapa, pois quando o aluno aprende a formular perguntas torna-o capaz de regular seu processo de leitura (SOLE, 1998). Ainda conforme a autora, essas perguntas podem ser:

1- Perguntas de resposta literal em que o leitor encontra explicitamente as respostas no texto, a exemplos de:

- Onde se passa a crônica?
- Quais são os personagens da crônica?
- Por que a senhora é chamada de inadimplente?

Essas perguntas estão presentes ainda nas atividades do livro didático, inclusive nas atividades que foram objeto de análise desse trabalho. Sabe-se que questões desse tipo são insuficientes para que ocorra a compreensão, no entanto, o uso delas vai se restringir apenas para que o aluno oralmente identifique-as no texto.

2- Perguntas para pensar e buscar informações são perguntas que podem ser deduzidas, relaciona informações no texto e que o leitor pode fazer uso de inferências.

- Você sabe qual o ataque de Nova York a crônica se refere?

3- Perguntas de elaboração pessoal são as perguntas que tomam o texto como base, mas exige do leitor o uso de seu conhecimento e de sua opinião.

- Você conhece alguém que já viveu uma situação em que a cobrança superou todos os limites?

Nesse tipo de questão não é preciso que o aluno tenha lido o texto, mas trará para a discussão em grupo o conhecimento do aluno sobre o tema, permitindo-o ir além do que leu.

3º MOMENTO:

Atividade: Avaliação

Número previsto de aulas: 1 módulo-aula

Material: quadro-negro e giz

Objetivo: Avaliar o que aprenderam no decorrer da sequência didática (comparação entre produção inicial e produção final).

Por meio, de uma conversa com a turma, o professor fará a avaliação do que a turma aprendeu, anotando no quadro todas as observações feitas pelos alunos e abrindo espaço para uma discussão em grupo de todo o caminho percorrido para a compreensão do texto e das etapas que foram sendo realizadas durante toda a sequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que as estratégias metacognitivas, isto é, estratégias orientadas pelo professor e de uso consciente pelo aprendiz, se constituem como facilitadoras, pois auxiliam o leitor na realização da tarefa, de modo que os mesmos as utilizem para planejar, monitorar e avaliar a compreensão, como acrescentam Camps e Colomer (2002), Kato (1987), Kleiman (2012) e Solé (1998).

O presente estudo buscou investigar o uso de estratégias metacognitivas pelos alunos de uma turma de 9º ano, com o intuito de discutir sobre o uso e as implicações de aprendizagem das estratégias, por meio de um questionário e de duas atividades de leitura presentes no livro didático de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental II, mas especificamente, uma turma de 9º ano, a qual os alunos estão concluindo uma etapa e se preparando para o ensino médio, são esperados que os alunos sejam capazes de compreender uma variedade de textos fazendo uso das mais variadas estratégias.

No entanto, sabe-se que formar o aluno em um leitor hábil, proficiente e autônomo não é uma tarefa fácil, pois a leitura é uma atividade complexa, principalmente, quando o professor não dispõe de atividades de compreensão que possam lhe servir como modelos para avaliar o quanto e quais estratégias os alunos utilizam no decorrer da leitura dos textos presentes em seu livro didático.

Os resultados obtidos no questionário indicaram que os alunos fazem uso de estratégias metacognitivas de solução de problemas: “reler o texto”, “ler em voz alta” e de suporte: “fazer resumos”, “marcar trechos”, “fazer fichamento”. Mesmo não tendo sido citadas por todos os alunos, já foi possível perceber que há a presença do uso de estratégias metacognitivas, ainda que de forma insipiente.

Pode-se inferir a partir desses primeiros resultados que, como não se ensinam na escola “o que vou ler”, “como vou ler”, “por que vou ler” e “para que fazer a leitura”, os alunos passam a fazer uso de estratégias apenas quando se deparam com algum problema no texto e necessitam resolvê-lo para poder prosseguir com a leitura e atingir a compreensão.

Verificou-se que, no livro didático, as duas atividades de compreensão tinham como objetivo levar os alunos a identificar informações explícitas do texto. No entanto, com base nos resultados, os alunos pareciam não desenvolver uma consciência metacognitiva nestas atividades. Vale ressaltar que, embora eles usassem essas estratégias, eles pareciam não

reconhecê-las. Diante disto, os alunos se prenderam mais ao texto, i. e à informação literal, para responder as atividades de compreensão recorrendo mais a observação da figura e ao texto propriamente dito.

A partir desses dados, considera-se como desafio a formação de um leitor que possa realizar de forma consciente e autônoma a leitura e compreensão de textos diversos, tendo como base o argumento de Solé (1998) quando debate a importância da existência de objetivos e o uso de sequências didáticas que exijam um trabalho conjunto entre professor e alunos, como também do uso de tarefas diversificadas que possibilitem ao professor dispor de momentos para observação de como os alunos realizam suas leituras. Ainda de acordo com a autora, sem esses procedimentos fica difícil de saber o que observar e como interpretar o observado.

Embora os resultados ainda se apresentem de forma parcial para se fazer generalizações, a partir da observação das respostas dos alunos sobre os conhecimentos utilizados para responder questões de leitura e compreensão leitora, pode-se observar que esses alunos citam o uso de estratégias metacognitivas.

Ainda que seja de forma sucinta, foram identificadas: o uso do conhecimento prévio, a importância de se saber o significado das palavras, a atenção, a inferência lexical, além das já citadas anteriormente. Essas estratégias são metacognitivas, pois são realizadas de forma consciente pelos alunos, pois de acordo com Kleiman (2012, p. 74), são:

As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação.

Dessa forma, ao longo deste trabalho, procurou-se estudar as estratégias metacognitivas de leitura com o intuito de mostrar como um trabalho desenvolvido na escola a partir dessa concepção contribui no processo de ensino-aprendizagem da leitura de forma consistente, no qual o aluno é conduzido a compreender que nas atividades de leitura e compreensão ele pode fazer uso de estratégias de leitura.

Nessa perspectiva, é preciso que a escola e o professor trabalhem em busca da melhoria da qualidade do ensino de leitura, transformando o aluno de um mero expectador de sua aprendizagem em um leitor de texto eficiente, que tem autonomia.

As discussões teóricas ao longo do trabalho serviram como material para uma reflexão produtiva sobre a importância do uso das estratégias de leitura e do trabalho desenvolvido

pelo professor, na busca de uma educação, com foco na construção do conhecimento e da compreensão por parte de seus alunos. Como pontua Kleiman (2012, p.138):

Para toda tarefa de compreensão, seja qual for a extensão do texto envolvido, o conhecimento prévio do aluno, a posse de conceitos ou famílias de conceitos que lhe permitam interpretar o novo, a interação com o adulto mais experiente, são de suma relevância para fazer das partes um todo.

Ademais, pode-se construir, com a experiência do trabalho, um modo de articular e envolver todos que fazem parte escola no processo de ensino-aprendizagem voltado para transformar o aluno em sujeito de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, as relações que se estabeleceram ao longo da realização do estudo teórico em conjunto com a pesquisa vêm contribuir para futuros trabalhos a serem desenvolvidos pela escola, em especial, o do professor, tendo em vista que em todo o percurso, o trabalho foi guiado pela visão de que educar é muito mais do que transmitir conteúdos descontextualizados, é transformar os sujeitos em leitores capazes de ler textos de forma eficientes nas mais diversas situações da vida humana.

Assim, é fundamental que novas pesquisas sejam realizadas tendo como objetivo o ensino das estratégias metacognitivas. Sugere-se que novos estudos sejam conduzidos com intuito de contemplar outras variáveis, como: identificação das estratégias metacognitivas após o trabalho com a leitura, por meio de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura e de uma sequência didática que utilize outros gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. *In: Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. São Paulo: EDUSC, 2008.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, V2, 1997, 144p.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. *In: BRASIL. Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Tereza. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2009.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In: BRITO, Karim, GAYDECZKA, Beatriz, KARWOSKI, Mário (Org) Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. 1ed. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem. *In: DEL RÉ, Alessandra (Org). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: Sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ELIAS, Vanda Maria. KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FONSECA, Maria Nilma Góes da. GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. *In: O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antônio Gomes de. **Psicolinguística e Letramento**. 1 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

LUCCI, Marcos Antônio. **A proposta de Vygotsky:** a Psicologia sócio-histórica. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Data de acesso: 24/07/2013.

MAIMONI, M. E.; RIBEIRO, Ormezinda M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RBEP 87, N°.217, 2006. p. 1-15.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MELO, Maria de Fátima; SANTOS, Maíra Cordeiro dos. **A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião**. RBPG, Brasília, supl. 2,v.8, p. 619-635, março de 2012. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/capitulo_11.pdf. Data de acesso: 26/07/2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Fabiana; VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de. “Formação docente continuada para o ensino de leitura: caminhos e entraves de uma experiência”. *In: FARIAS, Paulo, LEAL, Fernanda (Org) A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres*. 1ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2007.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Dicionário Global da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 2001.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: BRITO, Karim, GAYDECZKA, Beatriz, KARWOSKI, Mário (Org) Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. 1ª Ed. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

SENNA, L. A. G.. **De Vygotsky a Morin:** entre dois fundamentos da educação inclusiva. *In: Espaço, Rev. v.22* Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668) / pp.: 53-58 / *Idioma : POR – Meio : PDF 135,5Kb*, 2004. Data de acesso: 10/06/2013.

SILVA NETO, J. G.; SILVA, C. M. M. B. O livro didático de português e a prática docente: análise da concepção de linguagem. *In: Cyana Leahy - Dios. (Org). Docência da língua portuguesa: experiências contemporâneas*. Niterói, RJ: CLEdições, 2008, V.1, p. 243-264.

SISTO, Fermino Fernandes. Contribuições do Construtivismo à Psicopedagogia. *In: Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. 7 ed. Petropólis: Editora Vozes, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In: **Leitura Perspectiva Interdisciplinares***. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

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

SOUSA, Maria Ester Vieira de. Histórias de pesquisas em Leitura. *In: **Pesquisa em Língua Portuguesa***: da construção do objeto à perspectiva analítica. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **O conceito de mediação em Vygotsky e Adorno**. *Psicol. Soc.*, Abr 2012, vol. 24, nº 1, p. 5-14. ISSN 0102-7182, 2012.

ANEXOS

ANEXOS⁹

⁹ Sequências didáticas do questionário e das duas atividades aplicadas.

1º Encontro – O questionário

Explicar o porquê da pesquisa a turma;

Aplicar o questionário, com objetivo de conhecer melhor a turma e a sua relação com a leitura, identificando já nessa etapa o uso ou não de estratégias metacognitivas para posteriormente confrontar com as respostas dadas as duas atividades a serem aplicadas.

2º Encontro – Atividade do Cartum

Iniciar conversando com a turma sobre a atividade a ser realizada nesse encontro;

Entregar o cartum;

Leitura do texto silenciosamente pelos alunos;

Entrega da atividade sobre o cartum para ser respondida sem uma discussão prévia por parte do professor e/ou pesquisador;

Recolher a atividade escrita.

3º Encontro – Atividade da Crônica

Iniciar conversando com a turma sobre a atividade a ser realizada nesse encontro;

Entregar da crônica;

Leitura silenciosa do texto pelos alunos;

Entrega da atividade sobre a crônica para ser respondida sem uma discussão prévia por parte do professor e/ou pesquisador;

Recolher a atividade escrita.

ANEXOS¹⁰

¹⁰ Textos utilizados para as atividades de leitura e compreensão

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, _____ / _____ / 2012.

TEXTO I: NATUREZA EM EXTINÇÃO

Observe esta imagem, do cartunista francês Blachon:



(Blachon *álbum*. [s.l.]: Denoël, 1980.)

TEXTO: O2

PAIS

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

– É – disse um deles –, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

– A minha se juntou.

– A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

– Pior é a minha.

– Ah, é?

– Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

– A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

– Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

– Sei.

– “Burguesão.”

– É. A minha disse que talvez até se case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer ainda nos gozam.

– Querem nos matar. Querem nos matar.

– E eu que sonhava com essa cena?

– Nem me fala.

– Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar um traje e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.

– Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

ANEXO¹¹

¹¹ Atividades propostas: questionário;
Atividades de compreensão dos textos retiradas do livro de Português

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, ____/____/2012.

IDADE: _____

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? _____

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

Revistas em quadrinhos

Revistas de fofocas

Romances

Crônicas

Poemas

Jornais

Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

Livros de literatura Jornais Revistas

Outros: _____

04- Com que frequência você costuma ler?

Todos os dias

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Nunca

Outra opção: _____

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? _____

Qual a profissão de seu pai? _____

Qual a profissão de sua mãe? _____

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo? _____

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. _____

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura
compreensão de textos? _____

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, _____/_____/2012.

ATIVIDADE I

1- Qual relação há entre o título e a imagem? _____

a) Como você fez para chegar a essa resposta? _____

2- O Cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.

a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? Justifique sua resposta.

b) Como é o espaço retratado? Descreva-o. _____

c) Como você fez para chegar a essas respostas? _____

3- Observe a fila de pessoas que aparece no Cartum. Levante suposições.

a) Por que as pessoas estão na fila? _____

b) O que o policial está fazendo? _____

c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos? _____

d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor? _____

e) Como você fez para chegar a essas respostas? _____

4- Compare as pessoas que estão na fila com as pessoas que já cheiraram a flor.

a) Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta.

b) Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos?

c) Como você fez para chegar a essas respostas? _____

5- No Cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes do Cartum.

a) O que a cor acinzentada sugere? _____

b) O que a cor vermelha representa para nós? _____

c) O que a flor vermelha representa nesse cenário? _____

d) Como você fez para chegar a essas respostas? _____

7- O que é criticado no Cartum? _____

a) Como você fez para chegar a essa resposta? _____

8- Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? _____

9- Que conhecimentos você utilizou para responder as questões?

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, _____/_____/2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? _____

b) Em quanto tempo ela se passa? _____

c) Como você fez para chegar a essas respostas? _____

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? _____

a) Como você conseguiu responder essa questão? _____

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? _____

b) O que há de diferente?

c) Como você conseguiu responder essas questões? _____

05- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? _____

b) O que significa a expressão “num ritual novo aí”? _____

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? _____

06- Diz um dos pais: “- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante suposições:

a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? _____

b) Por que o pai não gostou? _____

c) Como você conseguiu responder essas questões? _____

07- Um dos pais diz: “- Eu estou tentando convencer a minha a se casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.

a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? _____

b) Você já ouviu falar na palavra burguesão? Onde? _____

c) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai? _____

d) Como você conseguiu responder essas questões? _____

08- No final do texto, um dos pais propõe “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta.

a) Como você conseguiu responder essa questão? _____

ANEXO¹²

¹² Questionário e atividades respondidas pelos alunos

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03/10/2012.

IDADE: 14 anos

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Não muito. Não tenho muita paciência.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

Revistas em quadrinhos

Revistas de fofocas

Romances

Crônicas

Poemas

Jornais

Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

Livros de literatura Jornais Revistas

Outros: _____

04- Com que frequência você costuma ler?

Todos os dias

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Nunca

Outra opção: _____

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? Literatura, leituras religiosas, revistas e notícias.

Qual a profissão de seu pai? Professor

Qual a profissão de sua mãe? Professora

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Leio atentamente até compreendê-lo.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Produtivas, pois você aprende a interpretar melhor os textos lidos.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?

Saber ler e saber os significados das palavras, saber do que se trata o texto, prestar atenção.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03/10/2012.

IDADE: 13

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim. porque tem alguns coisas que acho interessante.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

() Revistas em quadrinhos

() Revistas de fofocas

(x) Romances

(x) Crônicas

(x) Poemas

() Jornais

() Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

() Livros de literatura () Jornais (x) Revistas

() Outros: _____

04- Com que frequência você costuma ler?

(x) Todos os dias

() Uma vez por semana

() Uma vez por mês

() Nunca

() Outra opção: _____

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

() Sim () Não (x) Às vezes () Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? Revistas e a Bíblia

Qual a profissão de seu pai? Piçaria

Qual a profissão de sua mãe? Agricultora.

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Eu ligo meu mente

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Eu acho bom porque nos ajudam nessa leitura.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?

Saber ler o significado uns palavras e saber o assunto que o texto está se tratando.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03/10/2012.

IDADE: 14 anos.

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim. Porque é pela leitura que você aprende histórias, adquire informações, etc.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

Revistas em quadrinhos

Revistas de fofocas

Romances

Crônicas

Poemas

Jornais

Outros: Bíblia e mensagens de amizade e amor.

03- Que material de leitura há em sua casa?

Livros de literatura Jornais Revistas

Outros: Bíblia.

04- Com que frequência você costuma ler?

Todos os dias

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Nunca

Outra opção: _____

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? Bíblia.

Qual a profissão de seu pai? Pedreiro e agricultor.

Qual a profissão de sua mãe? Dona de casa.

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Eu leio de novo, e fico repetindo até entender, e também eu leio em voz alta.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Ruim, porque não dá pra entender, às vezes acho que seria melhor, que a linguagem do livro deveria ser mais clara.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?

Saber ler, identificar os textos e usar a imaginação em determinados textos, interpretar os textos.

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Não. Porque eu não tenho paciência e também muitas das vezes não consigo entender o que o texto lido é etc. Não falar no mesmo respeito

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

- Revistas em quadrinhos
 Revistas de fofocas
 Romances
 Crônicas
 Poemas
 Jornais
 Outros: Bíblia

03- Que material de leitura há em sua casa?

- Livros de literatura Jornais Revistas
 Outros: Bíblia

04- Com que frequência você costuma ler?

- Todos os dias
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Nunca
 Outra opção:

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

- Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? eles gostam de ler jornais e alguns documentos de trabalho de meu pai

Qual a profissão de seu pai? Pedreiro

Qual a profissão de sua mãe? Dona de casa

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

leio varias vezes com atenção para entender, marco alguns trechos, e faço resumos de cada parágrafo

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. são interessante. Porque nos ensina a compreender um texto opinando que qualquer livro tem nos mostrar e também a interpretação

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?

ler, saber verdadeiramente o significado de cada palavra, ter atenção

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03/10/2012.

IDADE: 14 anos

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim, pois com a leitura adquiri
rimas novas conhecimentos e aprendemos cada
vez mais.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

- Revistas em quadrinhos
 Revistas de fofocas
 Romances
 Crônicas
 Poemas
 Jornais
 Outros: Bíblia.

03- Que material de leitura há em sua casa?

- Livros de literatura Jornais Revistas
 Outros: Internet

04- Com que frequência você costuma ler?

- Todos os dias
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Nunca
 Outra opção: mais de uma vez por semana.

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

- Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? Notícias, a Bíblia e etc...

Qual a profissão de seu pai? Fazendeiro

Qual a profissão de sua mãe? autônoma / agente de viagens

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Primeiro procuro um lugar onde não haja barulho que
atralhe nem me tire o foco do texto, sublinho as
palavras importantes e sempre leio o texto 2 ou 3 vezes.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. ACHO importante, pois elas querem real
mente confirmar se nós compreendemos o texto!

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?

Primeiramente saber lê, também com
preender todas as palavras, saber o assunto do
que se trata, e etc...

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03/10 / 2012.

IDADE: 13

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Não, a não ser jornais

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

- Revistas em quadrinhos
 Revistas de fofocas
 Romances
 Crônicas
 Poemas
 Jornais
 Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

- Livros de literatura Jornais Revistas
 Outros: _____

04- Com que frequência você costuma ler?

- Todos os dias
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Nunca
 Outra opção: _____

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

- Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? nenhum

Qual a profissão de seu pai? Agricultor

Qual a profissão de sua mãe? Agricultora

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Eu li a 1ª vez e se não entendi eu li novamente até compreender.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Bem porque eu aprendo muitas coisas.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos? Saber ler, saber o significado das

palavras

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 08/10 /2012.

IDADE: 14 anos

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim, porque através dos livros eu aprendo muitas coisas e lizo histórias com o que eu li, cria personagens e etc.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

Revistas em quadrinhos

Revistas de fofocas

Romances

Crônicas

Poemas

Jornais

Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

Livros de literatura Jornais Revistas

Outros: _____

04- Com que frequência você costuma ler?

Todos os dias

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Nunca

Outra opção: Algumas vezes no mês.

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? Jornais e revistas de propagandas.

Qual a profissão de seu pai? Carreiro.

Qual a profissão de sua mãe? Dona de casa.

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

leio de novo bem devagar e em um lugar bem silencioso.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Simplicado, porque demora muito para entender, acho que a linguagem poderia ser mais clara.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos? ler, ser atencioso e saber interpretar as questões.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03 / 10 / 2012.

IDADE: 14

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim, porque com a leitura podemos ler melhor e escrever as palavras corretamente.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

- Revistas em quadrinhos
 Revistas de fofocas
 Romances
 Crônicas
 Poemas
 Jornais
 Outros: Bíblia

03- Que material de leitura há em sua casa?

- Livros de literatura Jornais Revistas
 Outros: Bíblia

04- Com que frequência você costuma ler?

- Todos os dias
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Nunca
 Outra opção: algumas vezes por semana

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

- Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? minha mãe gosta de ler a Bíblia.

Qual a profissão de seu pai? Serviços Gerais

Qual a profissão de sua mãe? Empregada doméstica

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Eu leio o texto novamente e se eu não entender eu faço um resumo pego as partes mais importantes e resumo o texto.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Bom, pois com ele nós podemos aprender mais como interpretar e entender os textos

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos?

Primeiro tento que ler o texto para entender as questões, e depois se mesmo assim eu não entender eu peço ajuda ao professor

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 3 / 10 / 2012.

IDADE: 14

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim, Porque é muito interessante e aprende mais.

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

() Revistas em quadrinhos

() Revistas de fofocas

(X) Romances

(X) Crônicas

(X) Poemas

() Jornais

() Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

() Livros de literatura () Jornais (X) Revistas

() Outros: _____

04- Com que frequência você costuma ler?

() Todos os dias

(X) Uma vez por semana

() Uma vez por mês

() Nunca

() Outra opção: _____

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

() Sim () Não (X) Às vezes () Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? Meu pai gosta de ler livros de animais, e minha mãe gosta de jogos.

Qual a profissão de seu pai? Agricultor

Qual a profissão de sua mãe? Dona de casa

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

Leio novamente para compreender o texto.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Sim, porque aprendemos o que o texto quer dizer.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos? Le e saber o significado das palavras e saber do que se trata o texto.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 03 / 10 / 2012.

IDADE: 14

QUESTIONÁRIO I

01- Você gosta de ler? Por quê? Sim, porque com a leitura a pessoa vai sabendo das coisas e aprendendo

02- Se você gosta de ler, que textos lhe interessam mais?

- Revistas em quadrinhos
 Revistas de fofocas
 Romances
 Crônicas
 Poemas
 Jornais
 Outros: _____

03- Que material de leitura há em sua casa?

- Livros de literatura Jornais Revistas
 Outros: Histórias, mensagens

04- Com que frequência você costuma ler?

- Todos os dias
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Nunca
 Outra opção: quase todos os dias

05- Na sua casa seus pais têm o hábito de ler?

- Sim Não Às vezes Nunca

Que textos seus pais gostam de ler? jornais

Qual a profissão de seu pai? servente

Qual a profissão de sua mãe? Dona de casa

06- O que você faz para compreender melhor um texto quando está lendo?

leio ansiosamente e com atenção, e quando não entendendo leio novamente.

07- O que você acha das atividades de compreensão de texto do livro didático de Português?

Justifique sua resposta. Muito bom, porque com ele agente vai aprendendo mais e junto com ele a professora ajuda o melhor aprendizado.

08- Quais os conhecimentos que você utiliza para responder as questões de leitura e compreensão de textos? ler o texto primeiro

ATIVIDADE I

1- Qual relação há entre o título e a imagem? Que a natureza está ficando em extinção, por isso tem apenas uma flor rodeada de pessoas.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Prestando atenção no título e na imagem, e fazendo com que os dois fiquem relacionados.

2- O Cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.

a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? Justifique sua resposta.

Urbano, pois está cheio de prédios.

b) Como é o espaço retratado? Descreva-o. cheio de pessoas e prédios.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Vendo a imagem.

3- Observe a fila de pessoas que aparece no Cartum. Levante suposições.

a) Por que as pessoas estão na fila? Para cheirar a flor.

b) O que o policial está fazendo? Está regulando o tempo que as pessoas cheiram a flor.

c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos? Adultos.

d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor? para ficar um pouco

e) Como você fez para chegar a essas respostas? Observando bem a imagem.

4- Compare as pessoas que estão na fila com as pessoas que já cheiraram a flor.

a) Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta.

Antes, estão bem tristes
Depois, ficam sorrindo

b) Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos?

Um espaço lindo, onde o ar é puro, onde todos se sentem bem

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Testando meus conhecimentos.

5- No Cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes do Cartum.

a) O que a cor acinzentada sugere? Que o planeta está ficando poluído com as fábricas

b) O que a cor vermelha representa para nós? Amor, paixão.

c) O que a flor vermelha representa nesse cenário? Uma mãe que a natureza ainda não morreu.

d) Como você fez para chegar a essas respostas? Usando os conhecimentos que eu adquiri na escola e até mesmo em casa.

7- O que é criticado no Cartum? Que a natureza, um espaço que nos faz bem está ficando extinto.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Observando a imagem.

8- Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta.

Sim, as fábricas de minério, a construção de prédios.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Lembrando de todos os lugares que eu fui.

9- Que conhecimentos você utilizou para responder as questões?

O conhecimento, a observação, a atenção, lembranças de vários lugares, a leitura e etc...

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 10 / Outubro /2012.

ATIVIDADE I

1- Qual relação há entre o título e a imagem? que a imagem fala sobre a natureza em extinção e é mostrada na imagem.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Observando o título e a imagem

2- O Cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.

a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? Justifique sua resposta.

Urbano, porque esse espaço tem prédio

b) Como é o espaço retratado? Descreva-o. O espaço retratado tem prédios altos e no meio estava plantado um jardim com flores todo cheirosas

c) Como você fez para chegar a essas respostas?

Observei atentamente na imagem.

3- Observe a fila de pessoas que aparece no Cartum. Levante suposições.

a) Por que as pessoas estão na fila? Porque elas querem pegar a flor para saber que cheiro ela tem

b) O que o policial está fazendo? Ele está marcando as regras de cada pessoa, porque cada pessoa tem o tempo limitado.

c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos?

Crianças e jovens

d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor? Porque se o flor cheirar no meio da...

e) Como você fez para chegar a essas respostas?

Observar a imagem.

4- Compare as pessoas que estão na fila com as pessoas que já cheiraram a flor.

a) Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta.

Antes de cheirar a flor não parecia triste, e depois de cheirá-la sinto-se sua presença alegre!

b) Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos?

Porque sem a natureza a gente não existiria por isso que a natureza é tão importante.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Usei a intuição das preferências que tenho.

5- No Cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes do Cartum.

a) O que a cor acinzentada sugere? A poluição

b) O que a cor vermelha representa para nós? O Amor

c) O que a flor vermelha representa nesse cenário? A Natureza

d) Como você fez para chegar a essas respostas? Olhei a imagem e tentei com as cores pensando que tanto

6 O que é criticado no Cartum? A destruição da natureza

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Observei a imagem

7 Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta.

Sim porque em minha cidade tem poluição humana, o smog e as fumaças poluem o ar e que prejudicam!

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Porque eu mesmo me lembro de ver tudo isso

8 Que conhecimentos você utilizou para responder as questões?

Observei primeiro a imagem e a interpretei a imagem observando de minha mãe que sempre fala de tudo e etc.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, Dez / outubro /2012.

ATIVIDADE I

1- Qual relação há entre o título e a imagem? Porque o mundo vive em
dia com a poluição, sem as queimadas, destruição das
florestas vai haver um dia que uma flor seja rara

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Pelos meus conhecimentos
geográficos

2- O Cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.

a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? Justifique sua resposta.

urbano - Pelos prédios que não são vistos no meio rural

b) Como é o espaço retratado? Descreva-o. com prédios, ruas calçadas

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Observando a imagem
e tendo a noção de descrever.

3- Observe a fila de pessoas que aparece no Cartum. Levante suposições.

a) Por que as pessoas estão na fila? Para ter a oportunidade de
cheirar a flor

b) O que o policial está fazendo? contando os minutos de cheiro

c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos? idosos
idosos

d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor? Porque na
imagem ela parece ser rara

e) Como você fez para chegar a essas respostas? Prestando atenção e
percebendo que essa imagem pode estar mostrando
um dura realidade do futuro

4- Compare as pessoas que estão na fila com as pessoas que já cheiraram a flor.

a) Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta.

antes tristes, depois felizes

b) Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos?

tudo, pois o nosso oxigênio vem das plantas

c) Como você fez para chegar a essas respostas? conhecimentos geográficos

5- No Cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes do Cartum.

a) O que a cor acinzentada sugere? Poluição

b) O que a cor vermelha representa para nós? ~~uma~~ Amém

c) O que a flor vermelha representa nesse cenário? Vida nova

d) Como você fez para chegar a essas respostas? em interpretação.

7- O que é criticado no Cartum? a devastação.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? conhecimentos geográficos

8- Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta.

sim, lixos nas ruas, rios poluídos, entre outras coisas

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Observando minha cidade

9- Que conhecimentos você utilizou para responder as questões?

conhecimentos, e muito interesse na geografia, onde por muitas coisas é conhecido sobre poluição

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 10 / outubro / 2012.

ATIVIDADE I

1- Qual relação há entre o título e a imagem? É que o título diz "Natureza em extinção" e do lado da cidade existe apenas uma flor.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Pela a imagem se nota.

2- O Cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.

a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? Justifique sua resposta.

rural, pois é afastado da cidade.

b) Como é o espaço retratado? Descreva-o. É um lugar afastado da cidade sem nenhuma outra flor ou planta nem casas, nem prédios por perto.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Por ver a grande fila de pessoas da cidade até a flor.

3- Observe a fila de pessoas que aparece no Cartum. Levante suposições.

a) Por que as pessoas estão na fila? Para cheirar a flor.

b) O que o policial está fazendo? marcando o tempo que cada um pode cheirar a flor.

c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos? Todas essas pessoas.

d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor? Porque como diz o título a natureza está em extinção então é muito difícil ver uma flor.

e) Como você fez para chegar a essas respostas? Analisando bem a imagem e a fisionomia dos personagens.

4- Compare as pessoas que estão na fila com as pessoas que já cheiraram a flor.

a) Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta.

antes de cheirar com cara de ansiedade, curiosidade e até mesmo tristeza, mais logo depois de cheirar-las felizes e contentes.

b) Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos?

Um papel muito importante.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? analisando nossa vida de Rose, e em nossos estudos.

5- No Cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes do Cartum.

a) O que a cor acinzentada sugere? a falta de flores e plantas na natureza.

b) O que a cor vermelha representa para nós? é uma cor muito chamativa, representa amor em alguns casos.

c) O que a flor vermelha representa nesse cenário? uma nova vida para a natureza.

d) Como você fez para chegar a essas respostas? pelo nosso cotidiano.

7- O que é criticado no Cartum? o desmatamento da natureza.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? vendo a situação atual.

8- Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta.

Em alguns pontos sim, pois derrubaram árvores para vender a madeira.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? é a realidade.

9- Que conhecimentos você utilizou para responder as questões?

Os conhecimentos aprendidos na escola e os conhecimentos da vida real.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 10 / outubro / 2012.

ATIVIDADE I

1- Qual relação há entre o título e a imagem? As pessoas vendo uma coisa rara que é a flor, um elemento da natureza.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Observei bem e depois interpretei a imagem e o título.

2- O Cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.

a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? Justifique sua resposta.

Urbano, pois está em uma cidade.

b) Como é o espaço retratado? Descreva-o. Uma cidade sem paisagens naturais, com poluição e pessoas tristes querendo cheirar a flor para alegrar.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Observando e interpretando a imagem.

3- Observe a fila de pessoas que aparece no Cartum. Levante suposições.

a) Por que as pessoas estão na fila? Para cheirar a flor.

b) O que o policial está fazendo? Contando o tempo que cada um cheira a flor.

c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos? Adultos e crianças.

d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor? Para respirar um ar mais limpo, sentir o perfume da natureza.

e) Como você fez para chegar a essas respostas? Observando bem a imagem.

4- Compare as pessoas que estão na fila com as pessoas que já cheiraram a flor.

a) Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta.

Tristes. Felizes.

b) Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos?

É essencial para vivermos bem, para renovar o ar que respiramos.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Usando os conhecimentos aprendidos em casa, na rua e na escola.

5- No Cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes do Cartum.

a) O que a cor acinzentada sugere? O ar poluído.

b) O que a cor vermelha representa para nós? Vida.

c) O que a flor vermelha representa nesse cenário? Uma natureza extinta.

d) Como você fez para chegar a essas respostas? Usando os conhecimentos.

7- O que é criticado no Cartum? A poluição, a devastação, a construção exagerada de prédios.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Interpretando a imagem.

8- Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Justifique sua resposta.

Sim. As empresas de mineração, a poluição.

a) Como você fez para chegar a essa resposta? Observando a minha cidade.

9- Que conhecimentos você utilizou para responder as questões?

Interpretação textual, conhecimentos adquiridos nas aulas, em casa e na rua.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 17 de Outubro de 2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? ao lado, dentro de uma igreja, em um casamento.

b) Em quanto tempo ela se passa? em minutos.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? analisando o texto.

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? que elas não querem casar na igreja.

a) Como você conseguiu responder essa questão? pelo que está descrito no texto.

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? o pai das três querem que elas se casem na igreja.

b) O que há de diferente?

uma se casou num ritual novo, outra falou que casamento não tá com nada, e a outra avisou a pai que tinha se juntado quando já estavam juntos.

c) Como você conseguiu responder essas questões?

pesquisando as perguntas no texto.

05- A filha de um desses pais chegou a se casar, entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? porque se casou em outro religião que ele não queria.

b) O que significa a expressão "num ritual novo aí"? um ritual que ele "O PAI" não conhece.

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? pela as expressões e palavras usadas no texto.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 17 / outubro / 2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? ao lado, dentro de uma igreja, em um casamento.

b) Em quanto tempo ela se passa? em minutos.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? analisando o texto.

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? que elas não querem casar na igreja.

a) Como você conseguiu responder essa questão? pelo que está descrito no texto.

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? o pai das três querem que elas se casem na igreja.

b) O que há de diferente?

uma se casou num ritual novo, outra falou que casamento não tá com nada, e a outra avisou ao pai que tinha se juntado quando já estavam juntos.

c) Como você conseguiu responder essas questões? pesquisando as perguntas no texto.

05- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? porque se casou em outra religião que ele não queria.

b) O que significa a expressão "num ritual novo aí"? um ritual que ele "o pai" não conhece.

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? pela as expressões e palavras usadas no texto.

06- Diz um dos pais: "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei". Levante suposições:

- a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? Porque ela sabia que o pai queria que ela se casa-se e achou que dizendo a ele que estava junta ia agradá-lo.
- b) Por que o pai não gostou? Porque o pai queria que ela se casa-se e não se junta.
- c) Como você conseguiu responder essas questões? Por análise na frase.

07- Um dos pais diz: "- Eu estou tentando convencer a minha a se casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". E se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de "burguesão" pela filha.

- a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? que aconteça a cerimônia.
- b) Você já ouviu falar na palavra burguesão? Onde? sim, em outros textos, internet e em música.
- c) Ao chamá-lo de "burguesão", que tipo de crítica a filha faz ao pai? que ele estava se achando em ter uma filha se casando.
- d) Como você conseguiu responder essas questões? observando bem as perguntas.

08- No final do texto, um dos pais propõe "O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja". De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta.

Coletivo, pois todos queriam que suas filhas se casar-se na igreja e nenhuma queria

- a) Como você conseguiu responder essa questão? leio texto e notei isso.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 17 / 10 / 2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? No igreja. Em um
casamento

b) Em quanto tempo ela se passa? Em minutos.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Li o texto com
atenção.

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? Que elas não querem
mais se casarem igrejas.

a) Como você conseguiu responder essa questão? Li o texto com
atenção.

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? Elas não querem mais se
casar em igrejas.

b) O que há de diferente?
Que uma se casou no meio do campo, outro num
quer se casar.

c) Como você conseguiu responder essas questões? Li o texto com
atenção.

05- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? Porque ele se casou sem o pai dele saber.

b) O que significa a expressão "num ritual novo aí"? Que ele se casou
de uma forma diferente e nova.

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? Li o texto
com atenção.

06- Diz um dos pais: “- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante suposições:

- a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? Porque ela tinha se casado, mesmo sem o pai saber.
- b) Por que o pai não gostou? Porque o filho casou sem o pai saber e só depois contou a ele.
- c) Como você conseguiu responder essas questões? Li o texto com atenção.

07- Um dos pais diz: “- Eu estou tentando convencer a minha a se casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.

- a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? Li meu filho se casar com uma cerimônia em uma igreja.
- b) Você já ouviu falar na palavra burguesão? Onde? Não.
- c) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai? Que ele estava se achando e queria forçar a filha a se casar com qualquer um.
- d) Como você conseguiu responder essas questões? Li o texto com atenção.

08- No final do texto, um dos pais propõe “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta.

Coletivo. Porque nenhum dos filhos desses pais queria se casar em igreja.

- a) Como você conseguiu responder essa questão? Li o texto com atenção.

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 17 / Outubro / 2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? Na igreja, em um casamento

b) Em quanto tempo ela se passa? Em horas

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Observei com atenção o texto e juntei com os fatos que já sabia.

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? Das filhas não terem se casado

a) Como você conseguiu responder essa questão? Eu li o texto com muita atenção.

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? Nenhuma quer casar tradicionalmente

b) O que há de diferente?

Que todas batem um problema quando os pais falam em "casamento"

c) Como você conseguiu responder essas questões? Vendo suas expressões

05- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? Porque só casaria quando tivesse filhos.

b) O que significa a expressão "num ritual novo aí"? Que o casamento aconteceu de forma diferente dos ritos que costumam ser feitos

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? A compreensão do texto.

06- Diz um dos pais: “- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante suposições:

- b) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? Por que ele queria que a filha casasse na igreja e logo
- c) Por que o pai não gostou? Porque achava que o pai queria que ela casasse depois mas ele queria logo
- c) Como você conseguiu responder essas questões? Observando o texto

07- Um dos pais diz: “- Eu estou tentando convencer a minha a se casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.

- a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? Ela se casar e não importar a felicidade do pai
- b) Você já ouviu falar na palavra burguesão? Onde? não, em nenhum lugar
- c) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai? Dizendo que o pai é metido
- d) Como você conseguiu responder essas questões? Observando o texto com atenção

08- No final do texto, um dos pais propõe “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta.

coletivo, porque nenhuma dos filhos queriam casar

- a) Como você conseguiu responder essa questão? Observando o texto

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 17 / 10 / 2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? Na igreja, em um casamento

b) Em quanto tempo ela se passa? Em minutos

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Leendo o texto

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? Da filha ter casado e mãe ter avisado de estar tentando convencer a se casar, e quando tivesse filhos.

a) Como você conseguiu responder essa questão? Observando o texto

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? Que elas não são de acordo com o que os pais dizem

b) O que há de diferente?
Que tem uma que não quer se casar

c) Como você conseguiu responder essas questões? Leendo o texto

05- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? Porque ele disse que ela se casou num ritual novo e era no meio do campo.

b) O que significa a expressão "num ritual novo aí"? Porque não sabia qual foi a religião que a filha se casou e por causa do local que ela tinha se casado.

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? Leendo o texto e prestando atenção

06- Diz um dos pais: "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei". Levante suposições:

a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? Porque ela pensava que ele ia gostar de saber que ela tava junta

b) Por que o pai não gostou? Porque ele queria que ela tivessem contado a ele antes.

c) Como você conseguiu responder essas questões? Observando o texto

07- Um dos pais diz: "- Eu estou tentando convencer a minha a se casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". E se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de "burguesão" pela filha.

a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? O que importa é que ela se case, seja lá com quem for

b) Você já ouviu falar na palavra burguesão? Onde? Sim, na sala de aula

c) Ao chamá-lo de "burguesão", que tipo de crítica a filha faz ao pai? Que ele é metido e que quer tudo do jeito dele.

d) Como você conseguiu responder essas questões? Leendo o texto e prestando atenção

08- No final do texto, um dos pais propõe "O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja". De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta.

Coletivo porque os pais pensavam e queriam para as filhas a mesma coisa que os outros

a) Como você conseguiu responder essa questão? Leendo o texto

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA LEITE VITORINO
BOA VISTA, 1º / 1 OUTUBRO / 2012.

ATIVIDADE II

01- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? Na igreja, durante um casamento.

b) Em quanto tempo ela se passa? Em minutos.

c) Como você fez para chegar a essas respostas? Lendo o texto atentamente.

02- De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? Que as filhas não querem casar, conforme manda a tradição.

a) Como você conseguiu responder essa questão? Observando o texto.

03- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.

a) O que há de comum entre elas? Nenhuma quer casar tradicionalmente.

b) O que há de diferente?

Uma se junta e outra casou de uma forma diferente.

c) Como você conseguiu responder essas questões? Lendo o texto.

05- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.

a) Por quê? Porque foi de uma forma diferente, em um ritual desconhecido por ele.

b) O que significa a expressão “num ritual novo aí”? Em um ritual que ele desconhece.

c) Que conhecimentos você utilizou para responder essas questões? Interpretação de texto.

06- Diz um dos pais: "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei". Levante suposições:

a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? Porque ela tinha "casado" de uma certa forma.

b) Por que o pai não gostou? Porque é uma forma informal, de se casar e não está dentro de seus conceitos.

c) Como você conseguiu responder essas questões? Interpretando o texto

07- Um dos pais diz: "- Eu estou tentando convencer a minha a se casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia". E se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de "burguesão" pela filha.

a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai? A cerimônia.

b) Você já ouviu falar na palavra burguesão? Onde? Já. Por parentes mais velhos.

c) Ao chamá-lo de "burguesão", que tipo de crítica a filha faz ao pai? De metido.

d) Como você conseguiu responder essas questões? Interpretando o texto.

08- No final do texto, um dos pais propõe "O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja". De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual ou coletivo? Justifique sua resposta.

Coletivo, pois todos eles querem que suas filhas casem na igreja.

a) Como você conseguiu responder essa questão? Lendo e interpretando.

ANEXO¹³

¹³ Textos e atividades do livro didático de Português

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— “Burguesão.”

— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?



Kevin Murray/Getty Images

- Nem me fala.
- Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.
- Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luis Fernando Veríssimo. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17.
© by Luis Fernando Veríssimo.)

burguês: modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais, conservador, reacionário.

fatiota: o mesmo que fato, roupa, traje.
Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.

Numa igreja, durante uma cerimônia de casamento.

 - Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
 - Em quanto tempo ela se passa? *Durante alguns minutos.*
 - As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
 - Como você caracterizaria essas personagens? *De modo ligeiro. Como pessoas não totalmente conservadoras, mas que mantêm o sentimento de romantismo em relação à cerimônia de casamento e, por isso, desejam ver as filhas se casarem de modo convencional.*
- Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse? *A crônica.*
- De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?

Reclamam da falta de interesse de suas filhas em se casar ou em se casar na igreja.
- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
 - O que há de comum entre elas? *As três se negam a participar de um casamento tradicional.*
 - O que há de diferente? *Uma aceitou se casar, mas com um ritual diferente, no campo; outra resolveu se juntar, em vez de se casar; e a outra se nega a casar.*
- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
 - Por quê? *Porque ele gostaria que a cerimônia de casamento tivesse sido a tradicional, realizada na igreja, e não no campo.*
 - O que conota a expressão “num ritual novo aí”? *Conota desinteresse ou descrença do pai em relação à religião à qual supostamente a filha está ligada.*
- Diz um dos pais: “— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante hipóteses:
 - Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? *Porque ela estava dando um passo importante na vida, o de sair de casa e ir morar com outra pessoa.*
 - Por que o pai não gostou? *Porque certamente esperava que a filha se casasse de modo convencional.*



7. Um dos pais diz: “Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.

- a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?
b) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai?

A cerimônia, o ritual na igreja.
Ela dá a entender que, ao se propor a pagar tudo, o pai só se preocupa com os aspectos exteriores do casamento e se esquece do principal: respeitar o desejo dela de se casar ou não, respeitar o modo como ela pema em ser feliz.

8. Observe este trecho:

— Querem nos matar. Querem nos matar.
— E eu que sonhava com essa cena?
— Nem me fala.”

O que as frases “Querem nos matar” e “Nem me fala” expressam quanto aos sentimentos das personagens?

Que eles estão decepcionados, tristes e invejosos da felicidade do pai cuja filha está se casando.

9. No final do texto, um dos pais propõe “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual, isolado? Justifique sua resposta.

Não, pois a fala dá a entender que se trata de um problema de toda aquela geração, isto é, todos os pais daquela faixa de idade passam pelo mesmo problema.

10. O texto, além de divertir, tem outra finalidade. Qual é ela?

A finalidade de expor e analisar criticamente a diferença de comportamentos e de valores entre gerações.

Casamentos e divórcios, segundo dados do IBGE

Em 2006, o número de casamentos e divórcios atingiu o maior patamar dos últimos dez anos no Brasil, segundo informações do Registro Civil divulgadas [...] pelo IBGE. Os divórcios cresceram 7,7%, e os casamentos aumentaram 6,5% em relação a 2005.

Considerando números absolutos, os casamentos superam em mais de cinco vezes o número de divórcios no país. Em 2006, foram realizados 889.828 casamentos e 162.244 divórcios.

Entre as mulheres, a idade média do primeiro casamento é 25,4 anos, enquanto os homens casam-se pela primeira vez com 28,3 anos. Quando se divorciam, os homens têm idade média de 43,1 anos e as mulheres, 39,8 anos.

Segundo o IBGE, o número recorde de uniões pode ser consequência dos casamentos coletivos que aconteceram em diversas cidades do país durante o ano. Esses eventos reduzem os altos custos que muitas vezes impedem os casais de realizar a cerimônia. [...]

Os dados divulgados pelo IBGE mostram também que o percentual de casamentos realizados entre indivíduos solteiros ainda é predominante — 85,2% das uniões —, mas vem caindo — em 1996, 90,9% das uniões se davam entre indivíduos sem experiências matrimoniais anteriores. [...]

(Gabriela Sylos. “Casamentos e divórcios crescem e batem recorde dos últimos dez anos.”

<http://noticias.uol.com.br/ultnot/2007/12/06/ult23u773.htm>)

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia a frase:

“A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.”

Dizer é o mesmo que falar, enunciar. Declarar significa tornar público algo que ainda era oculto e sugere um modo mais formal ou solene de dizer algo.

- a) Observe que é empregado o verbo **declarar**, em vez de **dizer**. Que diferença há entre “minha filha já **disse**” e “minha filha já **declarou**”?
- b) O que quer dizer a expressão **não tá com nada**? É o mesmo que “não é bom” ou “não me agrada”.
2. A palavra **ai** apresenta mais de um sentido em nossa língua. Qual é o sentido dela na frase “Casou num ritual novo **ai**”?

Tem o sentido de “qualquer”, de algo indefinido. Professor: Se necessário, chame a atenção dos alunos para o valor depreciativo que a expressão tem no contexto.

3. No trecho “Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel”, o verbo **pagar** é repetido propositalmente. Que efeito de sentido a repetição cria?

A repetição enfatiza a ideia de que dinheiro não é problema, pois o pai assume todas as despesas. Portanto, todo o ritual depende apenas da vontade da filha de se casar.

Natureza em extinção

Nós, os seres humanos, nos sentimos senhores da natureza. Mas será que, por isso, temos o direito de destruí-la? Afinal, fazemos parte da natureza ou ela existe apenas para nos servir?

Observe esta imagem, do cartunista francês Blachon:



Blachon

(Blachon album, [s.l.]: Denoël, 1980.)

1. O cartum retrata uma cena que envolve um grande número de pessoas.
 - a) Essa cena ocorre em um espaço rural ou em um espaço urbano? *Ocorre em um espaço urbano.*
 - b) Como é o espaço retratado? Caracterize-o. *É um espaço que tem prédios ao fundo e está completamente desprovido de vida natural (árvores, plantas e pássaros), com exceção da flor. Professor: Sugerimos trocar ideias com os alunos a respeito do tipo de piso que se vê, que pode ser de asfalto ou de terra batida sem nenhum tipo de vida.*
2. Observe a fila de pessoas que aparece no cartum. Levante hipóteses:
 - a) Por que as pessoas estão na fila? *Porque esperam sua vez de cheirar a flor.*
 - b) O que o policial está fazendo? *Está controlando o tempo que cada pessoa tem para cheirar a flor e mantendo a ordem na fila.*
 - c) Como são as pessoas que estão na fila: crianças, jovens, adultos ou idosos? *Há pessoas de todas as faixas etárias, isto é, crianças, jovens, adultos e idosos.*
 - d) Por que você acha que tantas pessoas querem cheirar a flor?
Porque, numa cidade sem vestígios de natureza, uma flor se torna algo raro e especial, que atrai a atenção de todos.

3. Compare as pessoas que estão na fila com as que já cheiraram a flor.
- Como as pessoas parecem se sentir antes de cheirar a flor? E depois de cheirá-la? Justifique sua resposta com elementos do cartum.
 - Logo, para o cartunista, que papel tem a natureza no mundo em que vivemos? mundo de forma diferente.
3. a) Antes, as pessoas parecem estar ansiosas ou um pouco cansadas de esperar; depois, a expressão do olhar, o sorriso e os traçinhos em torno das personagens sugerem que elas ficaram mais sensíveis ou humanizadas, como se passassem a ver e a sentir o mundo de modo diferente. Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que até em torno do cão e do caminho de bebê há traçinhos.
4. No espaço do cartum, somente a flor parece resistir à devastação da natureza. Observe as cores predominantes no cartum.
- O que a cor acinzentada sugere? Sugere algo frio, sem vida, poluído.
 - O que a cor vermelha normalmente representa para nós? Representa vida, sangue.
 - Logo, o que a flor vermelha representa nesse cenário? A esperança de que a natureza ainda possa resistir, apesar de tanta destruição. Professor: Chame a atenção dos alunos para as rachaduras do solo, como se a flor tivesse de se esforçar para rompê-lo.
5. Os cartuns geralmente apresentam situações da vida cotidiana com humor e crítica.
- Na sua opinião, a situação retratada pelo cartum é humorística? Por quê?
 - O que é criticado nesse cartum? A destruição sistemática da natureza que o ser humano vem fazendo.
- Resposta pessoal. Professor: Estimule os alunos a perceber que o humor existente no cartum causa riso pelo absurdo da situação, que, entretanto, pode tornar-se realidade; trata-se, portanto, de um humor crítico em relação à vida social.
6. Em sua cidade, há sinais de destruição da natureza? Se sim, comente com os colegas. Respostas pessoais.

Produção de texto

O CARTAZ

Professor: Antes de iniciar a atividade, acione os conhecimentos prévios dos alunos a propósito do gênero. Pergunte a eles, por exemplo, o que é um cartaz, qual a finalidade comunicativa desse gênero, se se lembram de algum cartaz interessante, como o descreveriam, etc.

Leia este cartaz:

Foto/Abel Imaginés

**ABRACE ESTA CAUSA:
SEJA UM VOLUNTÁRIO**

Você, junto com os outros, estará colaborando para uma sociedade mais justa. Quem doa tempo e participa de ações voluntárias...

...se torna uma pessoa mais solidária e responsável	...ajuda a melhorar o lugar onde vive	...cuida do bem-estar das outras pessoas
...coopera para diminuir as desigualdades na sua comunidade	...compreende melhor a sua relação com os outros e com o mundo a sua volta	...colabora com a construção da paz

E você, vai ficar fora dessa?

Participa do Ano Internacional do Voluntariado

ESCOLA

MINISTÉRIO DA SAÚDE GOVERNO FEDERAL Fundação Victor Civita

- Um cartaz pode atender a diferentes objetivos: informar os leitores, estimulá-los a fazer algo, ou ainda orientá-los sobre como agir. O cartaz lido foi criado para o Ano Internacional do Voluntariado.

É um trabalho que se faz sem cobrar, com a finalidade de ajudar pessoas ou a comunidade.

 - O que você entende por trabalho voluntário?
 - Dos itens que seguem, indique aquele que traduz melhor a finalidade principal do cartaz lido.
 - Informar às pessoas que haveria muitas campanhas de ações voluntárias.
 - Motivar as pessoas a participar de ações e campanhas voluntárias.
 - Debater com a população a importância das iniciativas de ação voluntária na comunidade.
- Há muitas formas de fazer um trabalho voluntário. O cartaz apresenta seis delas.
 - Relacione cada uma delas com estas ações voluntárias:
 - Participar da construção da paz, por exemplo, não tendo preconceitos. @ ação