

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGEL

CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA

**O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO**

TERESINA – PI
2019

CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA

**O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO
MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre na área de Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues

TERESINA – PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

R672d Rocha, Carmem Lúcia da Cunha.
O desenvolvimento de estratégias de leitura no 1º ano do ensino médio : uma proposta de pesquisa-ação / Carmem Lúcia da Cunha Rocha. – 2019.
138 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Gama Rodrigues”.

1. Estratégias de Leitura. 2. Ensino. 3. Pesquisa-ação.
I. Título.

CDD 469.07

CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA

**O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI) como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre na área de Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues

Dissertação aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Profa. Dra. Beatriz Gama Rodrigues (UFPI)

Membro interno: _____

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (UFPI)

Membro externo: _____

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Dedico este trabalho aos meus pais, José Reis e Antonia Alves, que sempre me apoiaram, dando carinho, amor e atenção, além de serem pessoas tão significativas na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido e não foi nada fácil. “A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada” (provérbio africano).

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou o dom da vida e sempre muita força e coragem para enfrentar as situações mais difíceis.

Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre. Aos meus pais, Antonia e José Reis, por sempre terem me apoiado durante essa jornada. Obrigada pelo amor incondicional!

Às minhas irmãs, Carminha, Maria Antonia e Carmem Célia, que sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

Ao meu esposo, Leonardo Carvalho, que sempre torceu por mim, me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado.

À minha orientadora, Beatriz Gama Rodrigues, pelos conhecimentos, disponibilidade, paciência, experiência, atenção, carinho especial e por sempre estar disposta a me orientar, sendo uma grande amiga e, sobretudo, uma ótima profissional.

Aos meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, a todos os funcionários da UFPI, bem como a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Letras.

Às professoras Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Iveuta de Abreu Lopes pelas ricas contribuições e valiosas sugestões dadas a esta pesquisa. Muito obrigada!

A todos os gestores e alunos da escola Luís de Augusto Barros, onde pude realizar esse sonho.

Agradeço, também, à CAPES pelo apoio financeiro.

A todos os familiares e amigos que sempre torceram por mim durante essa jornada.

Ninguém vence sozinho...

OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

É necessário que a aprendizagem da leitura, sobretudo das estratégias, sejam pontos centrais nas propostas de ensino, pois reconhecemos que é preciso desenvolver no aluno estratégias diversificadas de leitura, que o levem a interagir, reconhecer e compreender textos escritos diversos, tornando-se, ao mesmo tempo, um leitor crítico, experiente e autônomo. Desta forma, percebendo então a real necessidade de trabalhar a leitura na educação básica, este trabalho objetiva desenvolver estratégias de leitura com estudantes do 1º ano do ensino médio e observar de que modo isso interfere em sua competência leitora. O trabalho apresenta em seu aporte teórico a abordagem cognitiva/metacognitiva, por levar em conta não só os aspectos socioculturais como também psicolinguísticos da compreensão em leitura, Boruchovitch (2001, 2007), Boruchovitch; Gomes (2005), Boruchovitch; Oliveira, Santos (2009), Boruchovitch; Meurer (1999), Boruchovitch; Cunha (2012), Dehaene (2012; 2013), Smith (1989), Kintsch e Rawson (2013), Schail (1980), discutimos também as noções de leitura, ensino, concepções e modelos de leitura ancoradas em Atié (2007), Freire (2011), Silva (1986, 2011), Martins (2012), Koch (2002), Soares (2002), Buchler (2009,) Geraldi (1985), Matencio (1994), Kleiman (2008), Leffa (1996), Kato (1999), conta ainda com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) no tocante ao ensino da Língua Portuguesa, bem como os postulados de Solé (1998) no que diz respeito às estratégias de leitura, além das bases teóricas de Lopes (1997) e Portilho (2011). Como metodologia proposta para este estudo, adota-se a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1986), desenvolvida em uma escola pública de São Mateus/MA, referindo-se a uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. Para tanto, utilizamos seis instrumentos de pesquisa, dentre eles, um questionário inicial, uma prova diagnóstica (utilizada na seleção dos alunos), as atividades de leitura realizadas em sala, um segundo questionário, as anotações feitas pela pesquisadora durante o estudo e, por último, um terceiro questionário. Os dados encontrados tendem a responder de forma significativa as indagações iniciais, pois as estratégias de leitura que esses alunos mais utilizaram durante o ato de ler foram: ler com atenção, reler mais de uma vez e ler até compreender. E através dessas estratégias foi possível perceber que elas interferem nas suas competências leitoras de maneira ativa, levando-os a lerem e compreenderem determinado texto, tornando-os leitores participativos e autônomos com relação à leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Ensino. Pesquisa-ação

ABSTRACT

It is necessary that the learning of reading, especially of the strategies, become central points in the proposals of teaching, since we recognize that it is necessary to develop in the students diversified strategies of reading, that lead them to interact, to recognize and to understand diverse written texts, making them, at the same time, critical, experienced and autonomous readers. Taking in to account the real need to work on reading in basic education, this work aims to develop reading strategies with 1st grade high school students and observe how this interferes in their reading competence. The work presents in its theoretical contribution the cognitive/ metacognitive approach, taking into account not only the sociocultural but also psycholinguistic aspects of reading comprehension, according to Boruchovitch (2001, 2007), Boruchovitch; Gomes (2005), Boruchovitch; Oliveira, Santos (2009), Boruchovitch; Mecuri (1999), Boruchovitch; Cunha (2012), Dehaene (2012; 2013), Smith (1989), Kintsch and Rawson (2013), Schail (1980). We also discuss the notions of reading, teaching, reading conceptions and models anchored in Freire (2011), Silva (1986, 2011), Martins (2012), Koch (2002), Soares (2002), Buchler (2009), Geraldi (1985), Matencio (1994), Kleiman (2008), Leffa (1996) and Kato (1999). We are also supported by the Curriculum Guidelines for High School - OCEM (2006) regarding the teaching of the Portuguese Language, as well as the postulates of Solé (1998) regarding reading strategies, in addition to the theoretical bases of Lopes (1997) and Portilho (2011). As a methodology we adopt action research from Thiollent's perspective (1986), developed in a public school in São Mateus / Ma, in a qualitative, descriptive and interpretative approach. To do so, we used six research instruments: an initial questionnaire, a diagnostic test (used in the selection of students), the reading activities performed in the classroom, a second questionnaire, the notes made by the researcher during the study a third questionnaire. The results tend to respond significantly to the initial questions, once the reading strategies these students used most during reading were: reading carefully, re-reading more than once and reading until understanding. Through these strategies it was possible to perceive that they interfere in the students' reading skills in an active way, leading them to read and understand a certain text, making them participative and autonomous readers with respect to reading in the classroom.

Keywords: Reading Strategies. Teaching. Action-research

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. DISCUTINDO O PROCESSO DE LEITURA	12
1.1 Concepções de leitura.....	13
1.2 Modelos e estratégias de leitura	17
1.3 A compreensão em leitura	28
1.4 Leitura e ensino	32
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
2.1 Contexto e Caracterização da Pesquisa	39
2.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa	42
2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	43
3. ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS	50
3.1 Concepções iniciais de leitura: primeiro questionário	50
3.2 Prova: instrumento utilizado na seleção dos alunos	54
3.3 Estratégias de leitura mais utilizadas na sala de aula	57
3.3.1 Texto “Ela”	57
3.3.2 Texto “A morte da tartaruga”	59
3.3.3 Textos “Vozes da seca” e “Autóctone”	62
3.3.4 Texto “Um dia a gente aprende”	64
3.3.5 Atividade: análise de gêneros diferentes	68
3.4 Concepções de leitura adotadas: segundo questionário	69
3.3.6 Leitura e análise de charges.....	74
3.3.7 Texto: carta “queridos pais”	79
3.3.8 Prática de resumos na sala de aula	82
3.3.9 Criação de palavras-chave a partir do texto “Fake News”	89
3.5 Concepções finais de leitura: terceiro questionário.....	93
3.6 Síntese dos resultados	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	110
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Sabemos que é inegável o uso da leitura e da escrita na sociedade, nesse sentido o ato de ler se torna fundamental na vida de muitos indivíduos. Durante as situações de comunicação nos deparamos com a leitura sob variadas formas, seja em livros, revistas, outdoors, cartazes, propagandas, bíblias, anúncios, jornais, HQs, redes sociais, sítios eletrônicos, etc. Além desses textos, Martins (2012) e Freire (2011) consideram que lemos também as expressões faciais, os gestos, o olhar, o tempo, as situações corriqueiras, as lembranças e o mundo, indicando que a leitura vai além do código escrito.

Reconhecemos que o ato de leitura é um dos hábitos mais relevantes de todos os tempos, pois permite a construção do conhecimento e o desenvolvimento do intelecto humano, levando o sujeito a construir ricas aprendizagens e a ter mais autonomia com relação ao uso do texto nas esferas sociais.

Diante disso, a compreensão textual se torna um elemento crucial perante o ensino da leitura. Em outras palavras, é necessário que o aluno seja preparado para ler, refletir e compreender, pois é por meio da frequência na leitura de textos, que temos mais chances ou, até mesmo, capacidade de desenvolvermos e/ou melhorarmos nossa compreensão textual.

Nessa perspectiva, adotamos a ideia de que o trabalho com a leitura deve ser estendido por toda a escolaridade do aluno, e não acontecer apenas na fase inicial. Outro aspecto que deve ser explorado na escola é o ensino das estratégias de leitura que levam o aluno a realizar o ato de ler de forma produtiva; isto é, muitas vezes, quando realizamos a leitura de um texto, de forma consciente ou não, temos algo a fazer. O objetivo dessa leitura pode ser: buscar uma informação, localizar uma ideia central, sublinhar ou destacar partes relevantes de um texto, estudar, ler por prazer, para aprender, inferir, revisar, entreter, comunicar um texto a um público, verificar a compreensão ou praticar a leitura em voz alta, todas essas ações nos levam ao uso significativo da leitura na esfera diária. No entanto, a leitura não se define como uma prática limitada, que exerce um fim em si mesma, mas sim como uma ação indispensável no nosso dia a dia.

Tendo em vista a relevância dessa prática, se faz necessário elaborar, questionar ou repensar as propostas de ensino em torno da leitura na educação básica, uma vez que o aluno lê o cotidiano à sua volta, e não apenas os textos da escola. Assim, é válido considerar que a escola prepara o aluno para interagir socialmente no que se refere ao uso do conhecimento na sociedade. Entende-se que o aluno vivencia diferentes contextos de comunicação, nos quais a leitura e a escrita são peças fundamentais de interação. Ademais, esse aluno deve ser ensinado

a utilizar essas modalidades da língua (leitura e escrita) de forma expressiva, é importante que a escola explore-as significativamente, levando o aluno a perceber que ambas têm sentido relevante em toda e qualquer situação comunicativa. Não importa o local, seja na rua, na escola, em casa, no trabalho, na universidade, ou nos contextos informais, a escola deve trabalhar no sentido de fazer com que o aluno perceba o quanto a leitura é indispensável.

Nessa perspectiva, Atié (2007) pontua sobre a existência de alguns projetos ou pessoas que realizam propostas didáticas em torno da leitura no ensino, e que, muitas vezes, essas práticas até funcionam, no entanto, acabam sendo esquecidas e deixadas de lado, sendo trabalhadas apenas naquele contexto específico. Nesse caso, falta reflexão por parte dos envolvidos, seja em torno das práticas realizadas, das experiências e resultados obtidos, ou das propostas elaboradas, para que, assim, essas iniciativas possam ser continuadas em outras situações de aprendizagem.

Por serem relevantes no processo de ensino/aprendizagem, as estratégias de leitura são trabalhadas sob diferentes pontos de vista. Boruchovitch e Cunha (2012) realizaram uma pesquisa com 172 alunos de uma universidade particular do estado de São Paulo, cujo objetivo foi investigar as estratégias de aprendizagem¹ e as orientações motivacionais de estudantes de licenciatura, explorando as diferenças entre os semestres e examinando possíveis correlações entre as variáveis. Os dados coletados revelaram que alunos conscientes de suas estratégias de estudos, objetivos e intenções possuem mais possibilidades de transformarem a aprendizagem de forma efetiva.

Sousa (2017) realizou uma pesquisa na disciplina de Leitura Intensiva com alunos do curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal do Piauí, tendo as estratégias de leitura como objetivo principal. Nesse estudo, foram utilizados cinco instrumentos de investigação: uma avaliação diagnóstica, um questionário de relato de experiências, segunda avaliação, terceira avaliação e um questionário de reflexão sobre a ação. Após o término da pesquisa, os dados revelaram que houve diferenças significativas entre o estágio inicial dos alunos quanto ao uso de estratégias de leitura relevantes na língua Inglesa.

Buchler (2009) desenvolveu um estudo com dez alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, cujo objetivo foi investigar as estratégias de leitura usadas por esses alunos pertencentes à Instituição Serviço Social do Comércio (SESC), em Casa Amarela/Recife, a fim de verificar como suas utilizações interferiram nas habilidades de compreensão de textos. O

¹ Boruchovitch desenvolve pesquisas na linha da psicologia educacional visando suprir as deficiências do ensino, bem como investigar as estratégias de aprendizagem. Nesse caso, quando ela cita "estratégias de aprendizagem", a mesma está se referindo também às estratégias de leitura.

estudo revelou que durante o ato de ler e compreender textos, as experiências, as situações e os contextos vivenciados pelos alunos são acionados perante a leitura.

Já a pesquisa de Joly, Santos e Marini (2006) foi realizada com 487 alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares, variando de 14 a 21 anos de idade, cujo intuito foi verificar o uso de estratégias metacognitivas de leitura desses alunos. O estudo revelou que as estratégias mais utilizadas foram as de solução de problemas, sendo que as meninas demonstraram utilizar as estratégias de leitura mais constantemente que os meninos, bem como os alunos de 15 a 17 anos apresentaram dados significativos quanto ao uso das estratégias metacognitivas de leitura.

A partir destas pesquisas, notamos que são diversos os horizontes pelos quais as estratégias de leitura são investigadas, seja na educação básica ou no ensino superior, mas o importante é que elas ocupam lugar de destaque na aprendizagem do aluno, uma vez que, por meio da prática de leitura, a escrita também é aprimorada, assim ambas tornam-se imprescindíveis para o processo de ensino.

Assim, neste estudo, realizamos uma pesquisa-ação, com o intuito de desenvolver estratégias de leitura com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública, e observar de que modo isso poderia interferir no desenvolvimento de sua competência leitora. A proposta adotada considerou as bases e etapas discutidas por Solé (1998), no que diz respeito às abordagens das estratégias de leitura, bem como os direcionamentos teóricos dessa autora.

Dentre os nossos objetivos específicos, elaboramos os seguintes questionamentos para fins de investigações: Quais as contribuições das estratégias de leitura para estudantes do 1º ano do ensino médio? Quais as concepções de leitura desses alunos? Como contribuir no processo de desenvolvimento de estratégias de leitura dos estudantes participantes? e De que forma, desenvolver a competência leitora deles?

A partir de todas estas premissas, esta pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro deles discutiu os conceitos basilares sobre o processo de leitura, abordando os seguintes tópicos, “concepções de leitura”, com base nas postulações de Buchler (2009), Geraldi (1985), Matencio (1994), Kleiman (2008), Coracini (2005), Menegassi e Angelo (2005). O item “modelos e estratégias de leitura” foi discutido sob a perspectiva de Leffa (1996), Koch (2002), Atié (2007), Silva (2011), Kato (1999), Solé (1998), Boruchovitch (1999, etc), Lopes (1997), Portilho (2011). A “compreensão em leitura” foi abordada sob as bases de Smith (1989), Kintsch e Rawson (2013), Schail (1980), Dehaene (2012; 2013), e Boruchovitch (2001, 2007, etc).

No tópicos “leitura e ensino” apresentamos os postulados de Minguês (2007), Freire (2011), Silva (1986), Martins (2012), além de ideias das OCEM (2006).

No segundo capítulo foi discutido o percurso metodológico desta pesquisa, em que exploramos o contexto de desenvolvimento do estudo, seu tipo e abordagem, as atividades realizadas em sala, os instrumentos de coleta utilizados nas análises, a caracterização dos participantes envolvidos, bem como o esboço da pesquisa-ação na visão de Thiollent (1986), enquanto método adotado neste estudo.

O terceiro capítulo foi composto das análises feitas a partir do *corpus* coletado. A composição metodológica se dá por meio de três questionários, uma prova diagnóstica utilizada na seleção dos alunos, as estratégias de leitura realizadas por meio de atividades em sala e as anotações feitas pela pesquisadora no decorrer do estudo. Apresentamos ainda os resultados encontrados, os quais revelaram a eficiência que tem a pesquisa-ação nas propostas de ensino, permitindo ao pesquisador intervir naquilo que é dificultoso para o aluno, auxiliando este a construir sua própria aprendizagem a partir do uso que faz das estratégias de leitura. Verificamos também que todos os alunos foram capazes de utilizar estratégias de leitura de diferentes maneiras.

1 DISCUTINDO O PROCESSO DE LEITURA

É relevante observar que o processo de leitura envolve aspectos significativos. Devido a sua importância tal processo merece ser investigado sob diferentes áreas e perspectivas variadas. Nesse sentido, as OCEM (2006) reiteram que a leitura na escola não deve partir de concepções redundantes de ensino, que não desperte no aluno o interesse pelas práticas inversas de aprendizagem. Pelo contrário, quando se trabalha a leitura na escola, partimos do pressuposto de que seja um trabalho produtivo no que se refere às práticas de leitura. Assim, espera-se que este trabalho desperte no aluno o gosto por aprender, que seja uma proposta interativa, ou seja, aquela onde o professor não é o único protagonista do processo de ensino-aprendizagem, mas sim um dos integrantes responsáveis por controlar o andamento de tal processo. Agindo dessa maneira, professores e alunos constroem o objeto de ensino juntos, questionando-o, analisando-o e reformulando-o, a fim de que a aprendizagem seja produtiva para ambos os integrantes do processo de ensino.

Nesse sentido, pretendeu-se, neste primeiro capítulo, fazer uma discussão teórica acerca do processo de leitura no que se refere ao ensino, aos modelos e estratégias de leitura, à compreensão em leitura, e às concepções de leitura, sobretudo aquelas que predominam na esfera escolar. Ao discutirmos tais itens partimos de uma abordagem cognitiva/metacognitiva, por considerar não só os aspectos socioculturais, como também psicolinguísticos da compreensão em leitura, consoante (Boruchovitch, 2001, 2007, etc), (Dehaene, 2012, 2013), Smith (1989), tendo Solé (1998) e seu modelo de leitura como teoria base para se discutir sobre as estratégias de leitura.

Para construir este capítulo, estruturamo-lo em quatro tópicos centrais.

O primeiro tópico referiu-se às concepções de leitura, que muitas vezes subjazem às propostas curriculares do ambiente de ensino. Para levantar tal discussão, articulamos as ideias de Buchler (2009), Geraldi (1985), Matencio (1994), Kleiman (2008, 2009), Coracini (2005), Soares (2002), Solé (1998) e outros.

No segundo item exploramos alguns modelos de leitura existentes, modelos estes que se preocupam em investigar o processo de leitura e suas principais causas, como também visam desenvolver estratégias leitoras. Muitos desses modelos se tornam até contraditórios por pensarem a prática de leitura de forma sistemática e controlada. Nesse sentido, apontamos, de forma breve, as discussões de Silva (2011), Kato (1999), e outros. Ainda nesse tópico, discutimos algumas abordagens teóricas acerca das estratégias de leitura, na perspectiva de diferentes estudiosos, os quais se destacam por investigar a leitura no ensino voltada às

estratégias cognitivas e metacognitivas. Dentre eles, Solé (1998), Boruchovitch e Gomes (2005), Lopes (1997), Portilho (2011), Boruchovitch (1999).

No terceiro tópico tratamos da “compreensão em leitura”, tendo em vista as bases de Smith (1989), que considera a noção de compreensão como uma “identificação do significado ou sentido”, discutimos as postulações de Kintsch e Rawson (2013), cuja compreensão textual envolve diferentes tipos de processamento, e, ainda, os estudos de Dehaene (2012; 2013) e Boruchovitch (2001, 2007, etc) que discutem a compreensão numa perspectiva psicolinguística, dentre outros.

No último tópico, discutimos “leitura e ensino”, pois consideramos relevante abordar algumas teorias que se preocupam em investigar o processo de ensino/aprendizagem da leitura na escola. Nesse sentido, compreendemos que a leitura ocupa um espaço tão relevante no meio social que precisamos investir ou insistir na formação de leitores. Pensando nisso, Atié (2007, p. 06), afirma que apesar de termos avançado no setor industrial, na tecnologia ou na globalização, “o Brasil ainda não superou o enorme déficit no que diz respeito às práticas leitoras dos textos escritos”.

Pensando no ensino da leitura, reconhecemos que “ensinar o aluno a gostar de ler é uma das principais contribuições que a escola pode dar à sociedade” (MINGUES, 2007, p. 17). Por conta disso, devemos visar a formação de alunos-leitores que utilizam a escrita e a leitura não só para suprir as mínimas necessidades de comunicação diária, mas para interagir, compreender e se comunicar a partir de textos condizentes à situação vivida. Assim, o tópico a seguir traz as discussões teóricas acerca das concepções de leitura.

1.1 Concepções de leitura

Reconhecemos que a leitura é um processo significativo para o leitor e que ultrapassa a mera decifração do código linguístico. Nesse caso, é interessante que a concepção escolar da leitura não seja apenas uma prática redundante de ensino, e assim não se perca na superficialidade do ensino de leitura.

Embora existam diversas pesquisas que se preocupam em investigar o campo da leitura e da escrita, e que trazem respostas sobre a existência de lacunas, de deficiências, dificuldades ou desmotivação, reiteramos que “[...] os métodos adotados para uma leitura devem ter os critérios de tornar o aluno um leitor proficiente e maduro, e que seu entendimento do processo de leitura não seja só o de armazenar informações [...]” (BUCHLER, 2009, p. 45).

Da mesma forma, entendemos que não haverá eficácia no ensino se o aluno for ensinado somente a desenvolver o código escrito e conhecer obras literárias, e não for preparado para se tornar um leitor autônomo de seus próprios textos. Em outras palavras, a leitura está por todos os lados, pois a sociedade é multimodal. É necessário que o aluno adote a leitura para si de forma prática, que leia textos de índoles muito diversas, (Solé, 1998), que esteja preparado a usufruir, a reconhecer, ou vivenciar as práticas de leitura a partir de uma variedade de textos.

Ao pensar numa concepção escolar da leitura, Geraldi (1985, p. 42) aponta que

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Pensando nesse argumento, Matencio (1994) ressalta que, tradicionalmente, algumas das concepções escolares da leitura e da escrita tendem a considerar práticas descontextualizadas e ingênuas de linguagem. Isso acontece em razão de priorizarem “[...] uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem” (MATENCIO, 1994, p. 66). Por meio de uma concepção como esta, o aluno não é levado a ser um sujeito crítico-reflexivo das práticas sociais, mas a se tornar passivo de toda e qualquer manifestação linguística.

Nessa perspectiva, Kleiman (2008) argumenta que em algumas práticas escolares, o papel que tem assumido a leitura está relacionado a um simples exercício, e que este não leva o aluno a refletir, uma vez que se desdobra por uma prática descontextualizada do prazer de ler.

É a partir dessa insatisfação com o processo de leitura, que muitos professores chegam a se indagar: “por que meu aluno não lê”? Partindo dessa visão, Kleiman (2008, p. 15) ressalta que essa pergunta “[...] é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores. É um dos primeiros comentários a serem feitos quando, ao terminar uma palestra sobre leitura, abre-se a sessão para perguntas ou esclarecimentos”.

Quando o aluno tem resistência no decorrer do ensino da leitura e da escrita, isso se torna uma das primeiras barreiras que o professor enfrenta para incentivá-lo. Segundo Kleiman (2008, p. 17) isso acontece porque “[...] essas convicções estão baseadas numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem”.

Para explicar essa questão, a autora nos apresenta alguns exemplos que nos fazem compreender seu posicionamento acerca das concepções de linguagem, como, por exemplo:

- I – *“eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português”*.
- II – *“eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender a ler”*.

(Kleiman, 2008, p. 16-17)

De acordo com a autora, o exemplo I reforça a ideia de que esse aluno ainda prioriza a gramática tradicional como regra única a ser prestigiada pela comunidade escolar, ou seja, neste caso, o aluno reivindica a decifração de letras, códigos e palavras, de forma isolada como elementos significativos do processo de ensino.

Muitas vezes, o indivíduo parte do pressuposto de que: aprendendo português, isto é, as regras gramaticais, terá mais chances de adentrar na faculdade, ou até mesmo conseguir vagas de emprego nos setores público ou privado, devido às concepções de leitura, de texto e de gramática adotadas por esse aluno.

No exemplo II verificamos que o aluno possui uma visão distorcida do processo de leitura, pois ele dissocia texto de leitura, fazendo com que a noção de texto seja totalmente desvinculada da noção de leitura. Esse aluno parte da concepção de que o trabalho com a leitura é algo muito mais proveitoso do que o trabalho com o texto. No entanto, reconhecemos que leitura e texto são elementos significativos do processo de ensino e que não se pode distanciá-los como aspectos isolados.

Além disso, Kleiman (2008) nos apresenta algumas concepções de texto, cujas noções consideram este como um conjunto de elementos gramaticais e como um repositório de mensagens e informações. Na segunda concepção o texto é considerado apenas como um conjunto de palavras em que o significado deve ser extraído de forma lenta, ou seja, palavra por palavra, termo por termo, até conseguir chegar à mensagem final.

Quanto às concepções de leitura, ela destaca as seguintes: i) a leitura como uma atividade de decodificação, ii) a leitura como avaliação e integração autoritária de leitura. Na primeira, a leitura parte de uma prática defasada, que não leva o aluno a construir uma aprendizagem rica, pois basta decodificar para repetir o que foi ensinado ou reproduzido. Na segunda concepção, a aprendizagem do aluno é inibida, quando esta deveria ser uma prática relevante para se formar leitores, deixa muito a desejar, pois a leitura é trabalhada por meio de avaliações, cuja capacidade dos alunos é avaliada através de elementos mínimos.

Quando a escola adota para si essas concepções de texto e de leitura, quando não passa a questionar as formas de ensino que estão arraigadas, cristalizadas, “[...] essas concepções não questionadas e perpetuadas na prática não têm fundamentação teórica consistente, nem do ponto de vista da teoria da linguagem nem da teoria da sobre a leitura” (KLEIMAN, 2008, p. 29-30).

Após essas discussões, Kleiman (2008) reforça a ideia de que, na aula de leitura, o docente, nos estágios iniciais, deve ocupar o papel de mediador entre o aluno e o texto, auxiliando o processo de aprendizagem da leitura. No decorrer da atividade, é relevante que ele

forneça modelos de textos e estratégias diversificadas para que o aluno se sinta motivado no decorrer da prática de ensino.

Ao discutir sobre as concepções de leitura na modernidade e na pós-modernidade, Coracini (2005, p. 19) defende que o ato de ler deve “[...] ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto”, ou seja, para ela, para que a leitura seja vista nesse sentido, vai depender primeiramente da concepção de leitura adotada pelo indivíduo.

Nesse sentido, a concepção de leitura na modernidade aborda duas noções: 1) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; 2) leitura enquanto interação: construção do sentido. Segundo Coracini (2005, p. 20) a primeira concepção (1) “trata-se da visão essencialista da leitura: acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la”.

Já a segunda concepção (2) ocorre de forma contrária, pois abandona o caráter do sentido único, do texto como estrutura, da objetividade exacerbada, e dá lugar à interação, ao processo cognitivo; colocando os sujeitos (leitor, texto, autor) numa situação de leitura sócio-discursiva. Quanto à concepção de leitura na pós-modernidade, concebe-se duas acepções. A primeira diz respeito ao processo discursivo, sócio-histórico e ideológico, e a segunda acepção defende um processo de leitura globalizado, virtual, devido à propagação das novas tecnologias da comunicação. De acordo com as diversas concepções de leitura adotadas,

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

Ou seja, reconhecemos a existência de concepções variadas que focam exclusivamente no texto, no autor, no leitor e na interação entre autor-texto-leitor. Apesar de algumas noções serem contraditórias e divergentes. Entretanto, uma não invalida a outra, pois acabam sendo transformadas ou modificadas com o tempo por outros estudos.

Desse modo, a escola não deve adotar como recurso único as concepções de ensino que se distanciam da leitura enquanto processo significativo (Atié, 2007), nem tampouco priorizar práticas redundantes de ensino que não despertem no aluno o gosto e o prazer pela leitura (Solé, 1998).

Assim, é interessante mostrar para o aluno a diversidade tanto da leitura quanto do letramento no espaço escolar, de modo que a escola não priorize apenas um ensino tradicional, mas que considere a leitura e a escrita enquanto conjunto das práticas sociais (Soares, 2002).

1.2 Modelos e estratégias de leitura

Sabemos que a leitura e a escrita são práticas bastante importantes na sociedade, uma vez que estão presentes em todos os contextos de interação humana, ou seja, não podemos negar suas influências no meio sociocultural. Significa dizer que sem o domínio dessas práticas estaremos, de certa forma, prejudicados, no que se refere aos aspectos de interação social.

Dessa maneira, o homem só consegue interagir socialmente através do uso que faz da leitura e da escrita, sejam essas práticas orais (ou não) e escritas. Portanto, devido a grande contribuição que tem na sociedade, a leitura assume um papel de enorme relevância, pois acreditamos que ela é um instrumento de comunicação indiscutível entre os indivíduos na sociedade.

Tendo em vista a importância que ocupa no meio social, a leitura tem sido objeto de vários estudos que tentam buscar respostas ou, até mesmo, soluções para as diversas lacunas existentes em torno dessa área. A partir de pesquisas realizadas, notamos que muitos pesquisadores discutem a noção de leitura sob perspectivas bastante diversificadas e, muitas vezes, contraditórias. Há também estudiosos que apresentam bases teóricas acatadas por alguns indivíduos, enquanto outras bases são polemizadas.

É pensando nessa discussão que Leffa (1996) discute o processo de leitura baseado em quatro definições. A primeira estaria centrada em uma visão geral de leitura, isto é, se torna problemática à medida que não considera as imagens, os signos linguísticos, os gráficos, etc, mas está baseada em uma noção de representatividade, cujo processo de leitura caracteriza-se por meio de uma representação de elementos em que o leitor deve associar o ato de ler como um reflexo de espelho.

Já as outras definições de leitura são consideradas por Leffa (1996) como opostas. Essa oposição está relacionada a duas definições específicas. Na primeira proposição temos: I) ler é extrair significado do texto, na segunda: II) ler é atribuir significado ao texto lido.

Nesse sentido, a proposição I) não dá importância ao leitor, observando apenas o texto em si. Aqui, o leitor deve buscar encontrar ao máximo o sentido exato do texto. A leitura, nesse modelo, prioriza um ato de ler que ocorre por meio de uma objetividade extrema, sendo também uma leitura linear e ascendente, cujo

[..] valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão. [...] A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo. (LEFFA, 1996, p. 13).

Já na proposição II) o enfoque dado é ao leitor, e não ao texto como produto final. Ler estaria relacionado então a um ato de leitura em que o leitor deve atribuir significado ao texto, isto é, o leitor é a peça principal desse modelo e “[...] a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles” (LEFFA, 1996, p. 14-15). A partir daí, observamos que ambas as acepções de leitura opõem-se uma em detrimento da outra.

Ademais, Leffa (1996) nos apresenta uma terceira acepção do processo de leitura, esta tenta conciliar as duas anteriores, ou seja, não é válido considerar o ato de ler apenas como uma extração ou atribuição de significados, mas o processo de leitura também envolve uma interação entre texto e leitor. Pensando no processo interativo, Koch (2002) considera que o

[...] lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p. 15)

É pensando na leitura enquanto processo de interação que observamos um ato de leitura significativo, pois não só o leitor é visto, como também o texto, e vice-versa. É a partir de uma situação de leitura interativa que a compreensão do texto tende a ser alcançada pelo leitor, fazendo uso frequente de seu conhecimento prévio, bem como se torna capaz de desenvolver estratégias variadas de leitura.

Da mesma forma, Atié (2007) quando defende a leitura enquanto prática interativa, argumenta que o ato de ler não é meramente um processo de simples memorização, em que o leitor apenas reproduz e/ou memoriza os ditos conhecidos, ou fica preso às noções do autor. Pelo contrário, ler vai além dessas limitações, desses simplismos, uma vez que a leitura não é um processo que exige “o sentido”, mas é interessante que o leitor construa significados consistentes perante sua leitura.

Desse modo, Silva (2011) pontua que devido as lacunas existentes na área de leitura, muitos pesquisadores têm se debruçado a investigar tal campo. Ele ressalta sobre a existência

de diversos modelos de leitura, porém alguns contraditórios. Assim, cabe ressaltar de forma sucinta a visão de Silva (2011), quando trata de outros modelos de leitura² trabalhados sob diferentes perspectivas e áreas, como por exemplo, o modelo de Hulmes (1954), que controla o ato de ler por um procedimento estatístico. O de Smith e Carrigan (1959), fundamentado em bases neurológicas em que as crianças com dificuldades de leitura são colocadas dentro de transmissões sinápticas defeituosas, uma vez que a leitura ágil precisa dessas transmissões de forma adequada, sem imperfeições.

O modelo de Gray (1960) se preocupa muito mais com o desenvolvimento de competências restritas (perceber a palavra, compreender, reagir às ideias do texto, e assimilar), do que com o processo de leitura como um todo.

O modelo de Spache (1963) se trata de uma proposta sobre a compreensão em leitura, utilizando-se um modelo baseado em um conjunto de trinta habilidades de leitura. O de Robinson (1966) se torna uma redefinição da proposta de Gray. No entanto, um novo elemento é adicionado: a velocidade da leitura, pois acredita que essa velocidade tende a ser uma função flexível para o leitor.

O modelo de Goodman (1967) é caracterizado como um jogo de adivinhação, pois visa representar o processo de leitura a partir da visualização da mente do leitor enquanto lê, utilizando as teorias de representação do pensamento. O modelo de Barret (1968) classifica os níveis cognitivos da compreensão por meio de hierarquias, como: o reconhecimento, memória, reorganização, compreensão inferencial, apreciação e avaliação; aqui, a compreensão não é tida como uma habilidade por não ser controlada.

Destaca-se que diante dos modelos expostos, os modelos de Venezky e Calfee (1970), Silva (2011) os considera como uma proposta que foca na competência de leitura, levando-se em conta a habilidade global e a correspondência entre leitura oral e silenciosa.

Mesmo com todos esses modelos, Silva (2011) os considera simplistas, mecânicos e redundantes para se pensar na noção de leitura, uma vez que o ato de ler é trabalhado de modo controlado e sistemático. Por conta disso, ele parte da ideia de que as pesquisas em torno da leitura se fazem bastante necessárias por trazerem contribuições significativas para essa área de estudos.

Ainda sobre estratégias, Kato (1999) também tece algumas críticas a determinados modelos de leitura, como o de Goodman (1967), para o qual a leitura é considerada um jogo psicolinguístico de acertos ou adivinhações. Para Smith (1978) a melhor estratégia de leitura é

²O objetivo é mostrar para o leitor a existência dos variados modelos de leitura, bem como suas diferentes características.

ler sem focar na decodificação de palavra por palavra, letra por letra, porém ambos os autores consideram a estratégia de adivinhação ou predição como relevante durante a leitura. No entanto, Kato (1999) questiona tal proposta, pois tal estratégia nem sempre é aceita por outros pesquisadores em leitura, em razão de não ser suficiente para tornar o leitor competente.

Sobre o experimento de Bever (1970), Kato (1999) argumenta que as estratégias de leitura adotadas por ele são de natureza sintática e comportamental, cuja teoria permite variações, não considerando a noção de algoritmo. Quanto às estratégias de processamento e aquisição de linguagem de Slobin (1979), ela destaca que tal modelo crê na relação ator-ação-objeto e possuidor-objeto possuído, bem como prioriza estratégias por meio de experimentos clássicos na área de psicolinguística, mostrando crianças em fase de desenvolvimento da aquisição da linguagem falada a partir de estruturas passivas, seguindo a ordem: objeto-ação-agente e agente-ação-objeto.

Além desses modelos de leitura, existem também outros que trabalham a noção de interpretação de relações anafóricas, estratégias e esquemas, estratégias subconscientes e conscientes, estratégias de natureza pragmática, estratégia e ambiguidade, estratégia e gramática, estratégia e princípios não-sintáticos (Kato, 1999).

Dessa forma, reconhecemos que apesar de algumas propostas de leitura serem sistemáticas e redundantes, mesmo assim, notamos suas contribuições, sobretudo por terem a preocupação de investigarem sobre as estratégias de leitura em diferentes ângulos.

Já Solé (1998), ao tratar do processo de leitura numa perspectiva interativa, enfatiza sobre a existência de diferentes modelos que tentam explicar a leitura sob variadas formas. Nesse sentido, o modelo interativo corresponde àquele que “[...] pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 23).

Segundo ela, alguns estudiosos concordam em aceitar que as diversas explicações sobre o processo de leitura podem ser vistas em torno dos seguintes modelos hierárquicos: ascendente-*bottom up* e descendente-*top down*. O primeiro modelo defende que o leitor, diante do texto, realiza a leitura de maneira sequencial e hierárquica, iniciando pelas letras, palavras e frases.

Neste tipo de modelo, a decodificação se faz bastante presente, pois acredita-se que “[...] o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente” (SOLÉ, 1998, p. 23). Ou seja, é um modelo que foca no texto e que não considera fenômenos pragmáticos da língua.

O modelo descendente-*top down*, por sua vez, segue o contrário. Nele, “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para

estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

Neste modelo, o processo de leitura também é hierárquico e sequencial, mas por um lado é descendente. O leitor parte de hipóteses e antecipações prévias, e o texto é processado para fins de verificação. Em outras palavras, o leitor antecipa e prevê a discussão do texto, sendo necessária a realização da leitura para tirar as conclusões previstas.

Nesse sentido, o modelo interativo não foca exclusivamente nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande relevância a este devido o uso que faz dos seus conhecimentos prévios para atingir a compreensão do texto. Assim, no processo de leitura, o leitor “utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Dessa maneira, as propostas de ensino baseadas neste modelo ressaltam que é preciso que os alunos aprendam a utilizar a leitura de maneira significativa, a processar o texto e seus diversos elementos e a usar estratégias, uma vez que são aspectos relevantes que contribuem na compreensão do texto.

Portanto, cabe ressaltar que este estudo adota o modelo interacional de leitura na perspectiva de Solé (1998), porque apresenta variadas estratégias de leitura que se tornam interessantes no decorrer do processo de ensino. Outra tese defendida é que o trabalho com as estratégias pode ser planejado conforme as necessidades de aprendizagem da turma, ou seja, na medida em que o professor percebe as dificuldades enfrentadas pelos alunos, ele tem a possibilidade de transformar essa situação, planejando e modificando sua forma de trabalhar, o texto na sala de aula, e visando o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura.

Complementando esse ponto de vista, Solé (1998, p. 11) reitera que sua proposta visa

[...] vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender; de considerar a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada, etc.

Ao mesmo tempo, ela defende que, da mesma forma em que não é certo esperar que os alunos dominem as estratégias de compreensão leitora sozinhos, sem ninguém lhes ensinar, também não é válido esperar que todos aprendam a sentir gosto pelas atividades de leitura “[...] sem certos modelos que lhes proporcionem fundamentos adequados a respeito.” (SOLÉ, 1998, p. 12).

De acordo com o modelo proposto por Solé, não existe uma forma única e exclusiva para se explorar as estratégias de leitura, mas, segundo ela, o docente pode explorar três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura, sendo que cada etapa abrange diferentes tipos de estratégias que podem ser exploradas pelo professor, no que diz respeito ao trabalho com o texto em sala de aula.

Na etapa “antes da leitura” o professor pode explorar as seguintes estratégias: i) motivação, em que o aluno deve ser motivado antes de ler; ii) realização de atividades por meio de objetivos, visando levar o aluno a atingi-lo; iii) uso do conhecimento prévio, ou seja, explicação geral sobre o texto a ser lido, seu tema ou conteúdo, o tipo textual, para que os alunos possam relacioná-lo às suas experiências, incentivá-los a comentarem o que sabem sobre o tema ou assunto; iv) realizar previsões sobre o texto, isto é, o que o aluno pensa que vai encontrar, de que o texto vai tratar e pedir que vejam se as suas previsões se concretizaram, levantando hipóteses sobre o que vai ser lido, através do título, subtítulos, gráficos, ilustrações, figuras, etc; v) formular perguntas sobre o texto, a partir das previsões, formulando também perguntas sobre o que sabem ou não sabem sobre o tema em questão.

As estratégias que fazem parte da segunda etapa “durante a leitura”, são: i) leitura compartilhada, que possibilita o envolvimento de todos os sujeitos na atividade ou na conversa sobre o texto; ii) leitura independente, em que o professor pode apresentar textos com erros ou incoerências, pedindo que os alunos as encontrem, ou, então, não pedir nada, para ver se as localizam. Além disso, pode realizar trabalhos através de textos com lacunas, para que os alunos façam inferências, importando, não a exatidão das palavras ou frases, mas a coerência da resposta, que constitui a prova de que ocorreu a compreensão (Solé, 1998); iii) os erros e as lacunas da compreensão servem para verificar se houve falhas no processo de compreensão na leitura do aluno. Em caso afirmativo, o professor deverá verificar dúvidas quanto ao vocabulário, frases, trechos, mas somente interromper a leitura caso seja realmente necessário.

Já a terceira etapa das estratégias de leitura é denominada de “depois da leitura” e envolve as seguintes estratégias: i) ideia principal – desenvolve no aluno a capacidade de encontrar a discussão central de forma autônoma e significativa em um texto; ii) a recapitulação serve para recapitular o que foi lido de maneira compartilhada; iii) as explicações ou esclarecimentos servem para esclarecer determinadas dúvidas no texto; iv) formular e responder perguntas “é uma estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura, e portanto, poderá torná-lo mais eficaz.” (SOLE, 1998, p.155); v) o resumo exige a identificação

das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, relacionadas aos seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. (Solé, 1998).

Ao falar sobre o ensino do resumo na sala, essa pesquisadora defende que o aluno só se torna capaz de resumir um texto, quando o professor destina espaços para a prática de resumos, isto é, “a ler se aprende lendo, e a resumir, resumindo” (SOLÉ, 1998, p. 144). Isso nos leva a reconhecer que não adianta simplesmente pedir que o aluno faça um resumo, sem ao menos, estiver acostumado ou não vivenciar as práticas de elaboração de textos na sala de aula, uma vez que a aprendizagem se constrói pelo uso e pela prática de produção de textos no contexto de ensino.

Ao pensar no ensino das estratégias, Boruchovitch (1999) pontua que as teorias da aprendizagem vêm se preocupando com o material de estudo do aluno, bem como com os processos psicológicos utilizados por ele na hora de aprender, ou seja, como ele seleciona, interpreta e compreende a informação estudada, pois as “pesquisas têm sugerido que é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999, p. 03).

Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem têm ganhado relevância quando objetiva proporcionar um desempenho significativo para o aluno, durante o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos fazem uso de estratégias de forma espontânea ou reflexiva. Outrossim, alguns estudiosos apontam que, para que o aluno tenha um bom rendimento escolar, é preciso dentre muitos fatores, que ele tenha consciência do seu grau de compreensão, das suas dificuldades de leitura, bem como dos seus processos mentais na hora de aprender.

A referida autora defende que é de suma importância conhecer os repertórios e os hábitos de aprendizagem do aluno, isto é, observar o uso que ele faz das estratégias durante a leitura. Conhecendo tais limites, o professor possui capacidades de enriquecer o processo de aprendizagem do aluno, investindo em atividades e planejamentos adequados e mais consistentes.

Ao discutir sobre estratégias, Boruchovitch (1999, p. 04) pontua que “[...] o termo estratégias de aprendizagem vem sendo amplamente utilizado num sentido que inclui todos os tipos de estratégias (cognitivas, metacognitivas, primárias e de apoio).” Para ela, não existe uma fórmula específica para se pensar em estratégias de aprendizagem, pois o que considera são as ações, os caminhos estratégicos que levam o aluno a encontrar as informações mais relevantes para a construção do saber. Por essa razão, defende que as estratégias de aprendizagem são qualquer procedimento adotado em uma tarefa escolar.

Boruchovitch (1999) enfatiza que as atividades metacognitivas envolvem três tipos de controle: planejamento, monitoramento e regulação. O tipo planejamento requer uma organização de uma sequência de atividades adequadas a serem solicitadas aos alunos. O monitoramento supõe que o próprio aluno supervisione seu processo de aprendizagem, como, por exemplo, fazer questionamentos acerca do conteúdo estudado. Já a regulação ajuda

[...] o aluno a modificar seu comportamento de estudo e permite que esse melhore seus *déficits* de compreensão (exemplo: voltar e reler uma parte do texto que o aluno percebe que não entendeu; responder primeiro as questões mais fáceis de uma prova e depois retornar para as difíceis. (BORUCHOVITCH, 1999, p. 06).

Além desse aspecto, esta autora acredita que todo aluno tem a possibilidade de se transformar em um “aprendiz auto-regulado e bem sucedido”. O que falta é o interesse dele junto ao do professor na atuação e busca do conhecimento. Ela também chama atenção para o fato de que, apesar dos problemas existentes no país em termos de educação, política, economia, cultura e aspectos sociais, não se pode negar um ensino produtivo para o aluno, ou seja, não é justo esperar que todos os problemas existentes sejam resolvidos para depois insistir em um processo de ensino/aprendizagem significativo.

Em outro estudo realizado, Boruchovitch e Gomes (2005, p. 319) pontuam que a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação tem se debruçado a investigar os fatores que influenciam a aprendizagem do aluno, pois “[...] destaca a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas” durante o processo de ensino do aluno.

Ao defenderem um ensino qualificado das estratégias, estas estudiosas reconhecem, primeiramente, que alguns desafios são colocados para o professor, principalmente no que se refere aos problemas educacionais, como, evasão escolar, repetência, aspecto socioeconômico e cultural do país. No entanto, elas acreditam que muitas das barreiras vivenciadas pelo professor podem ser superadas, isto é, “é preciso, antes de tudo, acreditar na potencialidade de aprendizagem dos educandos.” (BORUCHOVITCH, GOMES, 2005, p. 319).

Considerando a mesma ideia, Boruchovitch, Santos e Oliveira (2009, p. 535) ressaltam que:

A aprendizagem é um processo ativo que deve ser fomentado por meio de métodos que permitam ao aluno o uso da iniciativa, primando, inclusive, pelo senso de responsabilidade do aluno. Desse modo, o uso de estratégias de aprendizagem, além de instrumentalizar o aluno para o momento do estudo,

também permite, por meio das estratégias metacognitivas, que este planeje, monitore e regule o seu estudo para que o aprendizado seja potencializado.

Ou seja, as estratégias são ações significativas que direcionam o aluno a construir o conhecimento da melhor forma. Nesse caso, ao tratarem das estratégias de leitura, Cruvinel e Boruchovitch (2004, p. 371) pontuam que, nos últimos anos, a maioria dos teóricos dessa área “[...] vêm empregando o termo estratégia de aprendizagem para designar tanto as estratégias de aprendizagem cognitivas quanto as estratégias metacognitivas.” Isto é, a literatura concebe o termo estratégias de aprendizagem como sendo também estratégias de leitura, não estabelecendo diferenças entre elas.

Portanto, “é fundamental explicar aos alunos que eles precisam adquirir um repertório de estratégias de estudo e aprender a aplicá-las.” (BORUCHOVITCH; MECURI, 1999, p. 03). Em outras palavras, estas pesquisadoras defendem que o ideal é ensinar estratégias para o aluno para que, posteriormente, este saiba utilizá-las de forma autônoma e precisa.

Ao tratarem do processo de ensino, Boruchovitch e Neves (2004, p. 79) defendem que a motivação é um aspecto fundamental para a aprendizagem do aluno, ou seja, “[...] é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim.”

Dessa maneira, a motivação tem como objetivo influenciar as capacidades de aprendizagem do aluno no sentido de melhorar sua atenção, percepção, pensamento, memória, comportamento emocional, social, desempenho, dentre outros.

Pensando no contexto escolar, Boruchovitch e Neves (2004) discutem sobre a existência de dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A primeira é aquela utilizada pelo aluno por vontade e interesse próprios, isto é, este sente interesse e gosto pela atividade, visando aprimorar seus conhecimentos e habilidades. Já a motivação extrínseca ocorre ao contrário, pois o aluno não a realiza por vontade própria, mas a utiliza por meio de objetivos pessoais a serem atingidos, por exemplo, realizar uma atividade com o intuito de alcançar bons resultados, tirando boas notas ou, até mesmo, para concorrer com alguém ou receber elogios.

Já Boruchovitch e Cunha (2012) ressaltam que o sucesso na vida escolar de um aluno depende de diversos fatores, dentre deles, o uso eficaz das estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais que circulam no cotidiano de ensino desse aluno. Segundo elas “existe uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e variáveis psicológicas como motivação, autoeficácia, competências, crenças sobre aprendizagem, interesse, ansiedade, entre outras.” (BORUCHOVITCH, CUNHA, 2012, p. 247), ou seja, as

crenças, expectativas, sentimentos e pensamentos atuam como mecanismos mediadores do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, elas consideram que o termo estratégias apresenta diferentes pontos de vista, como, por exemplo, existem as estratégias cognitivas e as metacognitivas em leitura. As cognitivas são aquelas utilizadas pelo aluno de forma “natural”, que não exigem dele muito esforço, enquanto que as metacognitivas necessitam de um esforço maior, e ainda consciência por parte do leitor, a fim de chegar a uma determinada solução, isto é, condiz com o uso do planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos.

Ao tratar desse aspecto, Boruchovitch e Cunha (2012) tratam de dois tipos de processamento cognitivo: o superficial e o profundo. Segundo elas, as estratégias simples e superficiais envolvem os seguintes procedimentos: recitar, destacar e repetir, entre outras, enquanto que as estratégias profundas englobam a criação de analogias, resumos, paráfrases e anotações mais elaboradas pelo aluno.

Com relação às estratégias metacognitivas, as referidas estudiosas destacam duas classificações. A primeira engloba três dimensões: o conhecimento que o aluno tem da tarefa, o conhecimento que tem de si e o conhecimento utilizado nas estratégias de aprendizagem. A segunda classificação também envolve três aspectos, dentre eles, o uso de estratégias de planejamento no que se refere à consecução de objetivos, o uso de estratégias de monitoramento que envolve a compreensão e a consciência, e a utilização das estratégias de regulação, que orienta o comportamento do leitor durante a leitura.

Frente ao exposto, Lopes (1997, p. 78) ressalta que a noção de estratégias se refere ao modo mais eficiente e prático que o leitor tem para chegar a um determinado objetivo, ou seja, “a estratégia é uma instrução global, que tem a característica de ser flexível, tendo em vista cada escolha necessária que deverá ser feita mais adiante durante o curso de uma ação.”, tonando-se assim, a melhor escolha, ou melhor caminho alternativo utilizado no decorrer de uma atividade.

Ela também defende que as estratégias são um mecanismo “psicológico permanente”, pois toda e qualquer ação que realizamos, quando ocorre da forma não esperada ou quando apresenta falhas na compreensão, nosso cérebro, automaticamente nos alerta. Por conta disso, as estratégias mantêm uma relação próxima com o nosso processo cognitivo/psicológico.

Lopes (1997, p. 79) também argumenta que as estratégias se tornam abstratas e gerais porque são aplicadas a todo “[...] tipo de situação e/ou atividade em que estamos envolvidos, entretanto, elas se tornam tão necessárias quanto os objetivos finais que nos norteiam.”

Ademais, ela reitera que apesar das estratégias possuírem características genéricas, ainda é possível concebê-las também dentro de situações específicas.

Esta pesquisadora defende que uma das maiores justificativas para se trabalhar as estratégias de leitura no ensino é

O fato de estarem as mesmas ligadas tanto às situações reais de nossa vida diária como às situações vivenciadas na escola. Predizer, checar, monitorar, testar a realidade, bem como coordenar e controlar tentativas deliberadas para estudar, aprender ou resolver problemas. São habilidades de metacognição, características básicas de pensar numa ampla área de situações de aprendizagem, incluindo-se aí uma leitura eficiente. (LOPES, 1997, p. 82-83)

Nesse sentido, reconhecemos que a todo instante fazemos uso de estratégias, independentemente de quais tipos sejam e em qual contexto são usadas, mas é relevante que o professor destine espaços para investir em um trabalho significativo das estratégias de leitura na escola, uma vez que os alunos se tornam capazes de ler, compreender, inferir, monitorar a leitura, resumir, argumentar ou até mesmo resolver problemas; basta o professor criar condições ou situações reais, as quais sejam exploradas as habilidades e capacidades desses alunos.

Portilho (2011, p.149) também enfatiza que a presença do professor é algo fundamental no processo de aprendizagem do aluno, pois “[...] no seu estilo de ensinar, ele denuncia os valores, os saberes, os sentimentos, os princípios que norteiam a sua prática pedagógica.” Ao defender essa ideia, ela considera que a maioria dos indivíduos tem em sua lembrança uma recordação positiva ou negativa de algum professor durante o processo escolar. Sendo assim, fica claro que cada docente possui uma característica própria comparada ao seu modo de ensinar, fazendo com que o aluno se sinta motivado (ou não) pela sua forma de trabalho e suas propostas de ensino. Em outras palavras, a maneira de ensinar do professor, segundo ela, influencia a aprendizagem do aluno.

Pensando nos modos de ensino do professor, Portilho (2011) defende que este esteja consciente das dificuldades e necessidades de aprendizagem dos seus alunos, para que não venha a privilegiar somente aqueles que compartilham com ele o mesmo estilo de aprender, mas é preciso variar suas metodologias de ensino a fim de dar oportunidades a todos os alunos. Nesse sentido, Portilho (2011, p. 151) reitera que é preciso reconhecermos “[...] a necessidade de incluir no programa curricular do ensino o desenvolvimento das estratégias metacognitivas.”, uma vez que, se trabalhadas de forma significativa, o aluno pode se tornar capaz de utilizá-las de forma autônoma.

Quando se trabalham estratégias de leitura em sala de aula, não é relevante que o professor se detenha apenas em explicações ou definições vagas do que são estratégias cognitivas ou metacognitivas, mas “[...] é muito importante que o aluno tenha acesso a elas no momento oportuno e com um determinado propósito, tornando-se, assim, mais competente enquanto aprendiz.” (PORTILHO, 2011, 151), ou seja, é necessário que o professor destine espaços para a prática das estratégias de leitura em sala de aula, sejam elas cognitivas ou metacognitivas, pois o uso se torna muito mais relevante do que a própria conceitualização do termo “estratégias”.

Ao falar sobre estratégias de leitura, Portilho (2011, p. 151) defende que é de suma importância que o docente as trabalhe em sala, porque parte do pressuposto de que “[...] as crianças não nascem tendo um conhecimento e um controle metacognitivo suficiente. É necessário ensiná-las.”

Assim, o ensino metacognitivo possibilita ao aluno o desenvolvimento explícito das estratégias que ele precisa utilizar durante a consecução de uma atividade ou resolução de problemas, controlando, assim, seu processo de aprendizagem de forma eficaz. Além disso, ela considera que as estratégias se tornam ainda mais válidas quando o aluno aprende e as utiliza também em outras situações de aprendizagem.

Para isso, ela defende que para o aluno ter autonomia no seu processo de aprendizagem, é relevante que o docente desenvolva seu ensino considerando quatro aspectos, dentre eles, o ensino explícito, a prática guiada, a prática cooperativa e a prática individual. No referente ao ensino explícito, cabe ao professor apresentar aos alunos as estratégias necessárias que devem ser utilizadas numa determinada atividade, demonstrando como aplicá-las e o porquê do seu uso. A prática guiada envolve um ensino compartilhado entre alunos e professor. Já a prática cooperativa ocorre em volta do aluno, ou seja, exige que ele use de forma significativa as estratégias aprendidas durante as atividades e compartilhe o conhecimento adquirido com os outros alunos, tornando-se, assim, uma ação cooperativa. Em contraposição, a prática individual é assumida totalmente pelo aluno, isto é, a partir de autoquestionamentos elaborados pelo professor. O aluno deve controlar seu processo de aprendizagem, bem como aplicar as estratégias necessárias durante qualquer atividade.

1.3 A compreensão em leitura

Como sabemos, a leitura só se torna significativa para o leitor na medida em que um nível de compreensão é atingido. Do contrário, o que vai acontecer será apenas uma prática de

leitura desmotivada, repetitiva ou, até mesmo, sem prazer. E, conseqüentemente, não despertará no leitor motivação ou aprendizagem.

Nesse sentido, a compreensão é peça fundamental na leitura de um texto. Sem ela, ficaríamos a mercê do não entendimento textual, ou seja, os indivíduos apenas atingiriam a fase do balbucio ou repetição de palavras, sem, ao menos, construir um sentido relevante para suas leituras.

Dessa forma, Smith (1989), ao discutir sobre a noção de compreensão enquanto processo ativo, a considera como uma “identificação do significado ou sentido”. Em outras palavras, ele acredita que esses sinônimos apresentam, em termos semânticos, uma significação bastante próxima do que venha a ser o processo de compreensão.

Em sua acepção, a compreensão não está somente no nível do reconhecimento de palavras ou letras, pois considera que o significado vai além do código escrito, bem como não podemos atribuir significado a um texto se baseando apenas pelo sentido particular de uma palavra. Nesse caso, “a tentativa para construir a compreensão desta maneira deve ser considerada como altamente ineficiente e fadada ao fracasso”. (SMITH, 1989, p. 196).

Da mesma forma, ele discute que a leitura lenta não é capaz de levar o leitor a uma identificação significativa do texto, em razão de não ser eficiente na medida em que “[...] tende a criar a visão em túnel, a sobrecarregar a memória a curto prazo e deixar o leitor flutuando na ambigüidade da linguagem” (SMITH, 1989, p. 182). Assim como a leitura lenta, para ele, não é significativa, da mesma forma, se torna contraditória uma leitura rápida quando a linguagem não faz sentido para o leitor.

Ao tratar da leitura realizada por crianças, Smith (1989) estabelece uma diferença entre leitores considerados bons e fracos. A explicação dessa diferença é que as crianças [...] que vão bem na leitura e aquelas que são leitores fracos não é que os bons leitores cometem menos enganos, mas que voltam atrás e corrigem os enganos que fazem diferença”. (SMITH, 1989, p. 184).

A partir dessa questão, notamos que voltar atrás e buscar compreender passagens de um texto, cuja primeira leitura não foi suficiente, se torna um recurso estratégico que leva o leitor a construir um significado relevante daquilo que leu. Assim, o que torna um leitor hábil é o fato desse leitor fazer uso de estratégias de leitura, buscando soluções, resolvendo problemas e incoerências de um texto quando a compreensão leitora fica comprometida.

Ao falarem da noção de compreensão, Kintsch e Rawson (2013) destacam que a compreensão textual envolve diferentes tipos de níveis processuais que surgem no decorrer do processo de leitura. O primeiro deles é o nível linguístico ou processamento das palavras e

frases específicas no texto. Nesse nível, “o leitor deve decodificar os símbolos gráficos apresentados na página” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 228), ou seja, é um processo que envolve o reconhecimento de palavras, uma vez que parte de uma ação perceptiva, cujas frases, palavras e sentenças são atribuídas de significado pelo leitor.

Em um segundo nível, destacam a análise semântica, que serve para determinar o significado do texto. Dito de outra forma, os significados das palavras no texto se articulam de tal forma que as ideias e proposições contidas no texto formam unidades de sentido, estabelecendo, assim, uma rede complexa chamada de “microestrutura” textual.

Segundo eles, cada leitor constrói diferentes tipos de inferências durante a compreensão, isto é, nem todos os leitores conseguem extrair as mesmas inferências ao mesmo tempo. Isso acontece porque “[...] os leitores são minimalistas, fazendo apenas aquelas inferências que são absolutamente necessárias para entender o texto” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 238), ou seja, só estabelecem as inferências quando partem do próprio interesse leitor.

Ao tratar da compreensão em leitura, Schail (1980) a considera como sendo uma aplicação do saber e do conhecimento anterior sobre determinada leitura de um texto. Nesse caso, a compreensão, para ele, não ocorre de qualquer forma, mas “[...] dependerá sempre do que cada indivíduo tem como base, ao iniciar uma nova experiência de leitura” (SCHAILL, 1980, p. 112).

O argumento do autor nos leva a reconhecer a importância dos objetivos de leitura durante o ato de ler, isto é, para que a leitura ocorra de maneira significativa, que a compreensão seja alcançada, bem como faça sentido para o leitor, se espera que esse leitor não leia o texto apenas por pretexto ou obrigação, mas, principalmente, que tenha alguma intenção ou objetivo de leitura. Partindo disso, o leitor estará realizando um processo consistente e autônomo de leitura.

Nesse sentido, Schail (1980) defende que cada um de nós tem uma “*quota de compreensão*” específica. Significa dizer que ao se deparar com a leitura, cada leitor utiliza da sua maneira suas experiências e conhecimentos prévios de mundo, permitindo realizar e compreender o texto por meio de uma experiência e conhecimento anteriores, pois “você sempre lerá com melhor compreensão aquilo sobre o qual já está informado por leitura ou experiência real” (SCHAILL, 1980, p. 113).

Dentro dessa perspectiva, ele estabelece uma diferença entre compreensão e retenção. Dito com outras palavras, a compreensão se refere ao que vem depois da leitura, enquanto que a retenção é vista como uma lembrança de fatos e ideias, pois reter significa lembrar. Assim, a

retenção apesar de não ser a responsável pela construção da compreensão, mas, de certa forma, contribui bastante em tal processo.

Dehaene (2012), por sua vez, ao tratar da compreensão dos processos cognitivos ligados à leitura, abandona de vez a visão cartesiana que estabelece uma dissociação entre corpo e mente. Na sua acepção, na medida em que lemos, a cada vez mais, nosso cérebro vai modificando-se, ou seja, este órgão vai se transformando a partir do momento que o indivíduo adquire leituras, bem como os leitores passam a adquirir habilidades no decorrer de todo o processo de leitura, tornando-se leitores hábeis.

Dehaene (2012) considera que quanto ao processo de ensino da leitura, ainda há muito o que ser feito. Ele parte do pressuposto de que é preciso o desenvolvimento de uma “ciência da leitura”, capaz de desenvolver dados e pesquisas consistentes para um ensino significativo da leitura na escola. Ele reitera que é necessário que as descobertas da neurociência possam se agrupar de tal forma que explique e, ao mesmo tempo, qualifique o ensino da leitura.

Ao pensar no ensino da leitura e da escrita, esse autor discorda dos métodos globais de ensino, pois defende que as pesquisas empíricas que envolvem os métodos fonéticos visual e auditivo ou que envolvam a relação fonema-grafema são vistos como significativos para se ensinar a ler e escrever, sobretudo no processo de alfabetização.

Nessa lógica, “[...] aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada”. (DEHAENE, 2013, p. 148), ou seja, a aprendizagem da leitura “[...] mesmo quando por adultos ex-analfabetos, tem um efeito reversivo sobre as áreas onde se realiza o processamento da língua oral”. (DEHAENE, 2013, p. 151). A partir disso, ressaltamos que estes dados foram coletados a partir de uma pesquisa realizada com adultos alfabetizados e ex-analfabetos, cujo objetivo foi analisar o processamento da língua falada, bem como o desenvolvimento da aprendizagem inicial na região occipitotemporal ventral esquerda em crianças. (área responsável pela leitura).

Boruchovitch (2001), por sua vez, ao tratar de uma pesquisa realizada sobre a compreensão leitora com alunos do ensino fundamental concluiu que “a dificuldade de compreensão de conteúdo durante a leitura persiste mesmo com o avanço na escolaridade, sendo um problema frequente também entre universitários”. (BORUCHOVITCH, 2001, p. 21).

Para esta pesquisadora, embora seja reconhecida a importância das habilidades de leitura e dos estudos que se voltam para melhorar a capacidade de leitura das crianças nos anos iniciais, ainda é necessário que mais investigações sejam feitas no que diz respeito às estratégias de compreensão do conteúdo durante a leitura, examinando se os alunos têm consciência das próprias dificuldades enfrentadas.

Nesse sentido, ela constatou que 80% dos alunos afirmaram que mesmo lendo um material não conseguem compreender a leitura. E 92% afirmaram terem consciência de quando isso acontece. Devido a isso, ela aponta “[...] para a importância da escola, desde cedo, fomentando no aluno a capacidade de planejamento, monitoramento e regulação do próprio comportamento”. (BORUCHOVITCH, 2001, p. 23). Além disso, em outros trabalhos realizados: (Boruchovitch, 2007), (Boruchovitch; Oliveira, Santos, 2009), (Boruchovitch; Meuri, 1999), (Boruchovitch, Gomes, 2005), (Boruchovitch; Cunha, 2012), a autora defende que educadores e professores invistam em um trabalho preventivo no que se refere à formação do aluno: leitor, crítico e reflexivo.

Ao discutir sobre a noção de leitura, Solé (1998) considera que trabalhá-la por meio de estratégias variadas se torna uma prática relevante que viabiliza a construção de leitores práticos, pois, para ela, a leitura é um processo de verificação de hipóteses, cujo leitor é um processador ativo do texto, que para ler, é preciso dominar habilidades de decodificação, bem como desenvolver estratégias variadas de leitura que o levam à compreensão.

Além disso, a autora enfatiza que fazer previsões sobre o texto e formular hipóteses são estratégias bastante significativas no decorrer do processo de leitura. Segundo ela, realizamos previsões não apenas em romances policiais como também em todos os tipos de textos. Em outras palavras, “[...] seria errôneo pensar que só fazemos previsões nos romances policiais ou em textos narrativos, sobre histórias completas. Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes” (SOLÉ, 1998, p. 25).

Dessa forma, o processo de leitura exige que o leitor tenha controle da sua própria leitura, que formule hipóteses e previsões sobre o texto que lê, pois quando levantamos hipóteses passamos a compreender a leitura de forma mais precisa, mais autônoma, mais consistente, uma vez que o processo de leitura pode ser considerado como um “[...] constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 27).

1.4 Leitura e ensino

O ensino da leitura se constitui como uma grande contribuição que a escola pode oferecer à sociedade. Nesse caso, formar leitores autônomos e ativos que saibam usufruir a leitura de maneira significativa se torna “um desafio que requer o planejamento de situações de leitura de qualidade e com sentido por parte das escolas” (Mingues, 2007, p. 17).

Atualmente, um dos maiores desafios no ensino de leitura tem sido a busca pelo desenvolvimento de estratégias relevantes que despertem a atenção dos alunos, pois a leitura não é um processo simples, que deve ocorrer de qualquer maneira. Pelo contrário, ler vai além das entrelinhas do texto, das informações que o texto nos fornece, inclui também as experiências do leitor, bem como a ativação de conhecimentos prévios relevantes que são auxiliares no processo de leitura e compreensão, pois “[...] sem esse esforço, nenhuma aprendizagem é possível. As informações textuais permanecerão como conhecimento inerte, [...] não serão relacionadas com as estruturas de conhecimento existentes e, portanto, não serão utilizáveis” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 239).

Como sabemos, a leitura é algo indispensável na vida de um homem. Ler se caracteriza como uma prática inesgotável, uma vez que a leitura não se esvazia, nem se perde na decifração do código linguístico, mas tende a ultrapassar práticas redundantes e mecânicas de ensino. É nesse sentido que Freire (2011) argumenta que é possível, sim, ler o mundo a nossa volta, sem bastar necessariamente de uma leitura “pura” da palavra escrita.

Dito de outra forma, a leitura do mundo, em sua acepção, antecede a leitura do vocábulo ou da palavra, ou seja, a leitura do mundo acontece primeiramente que a da palavra, sobretudo porque estamos sujeitos ao uso da linguagem no todo social, isto é, a leitura do mundo se torna significativa a partir do momento em que o indivíduo se situa em um determinado contexto e passa, além de perceber, a estabelecer relações de leitura de forma crítica, levando em conta as percepções entre o texto e o contexto vivido.

Ao tratar dessa questão, Freire (2011) discute que “reler” as lembranças, os momentos vividos durante a infância, a adolescência e a mocidade, são ações que surgem na memória do indivíduo através de uma compreensão crítica de leitura, sendo também significativas para o leitor. Essa releitura torna-se relevante na medida em que cada lembrança se constitui em um tipo de leitura, permitindo que o indivíduo leia seu mundo conforme suas experiências de vida, bem como estabeleça relações entre o contexto vivido e a leitura (palavra/mundo).

No decorrer da discussão, o autor pontua que a retomada da sua infância é algo que particulariza seu mundo pessoal. Essa retomada se torna significativa na medida em que possibilita a realização de uma leitura, não da palavra em si, mas, sobretudo, do mundo e de suas experiências. A partir da apropriação dessa leitura, o indivíduo se torna capaz de ler, recriar e reviver a experiência de encontrar significados para o seu mundo.

Ao discutir sobre leitura e ensino, Freire (2011) tece críticas a algumas práticas docentes, pontuando que muitos professores têm apenas a preocupação de insistirem na quantidade de leituras do que na qualidade. Essa prática faz com que muitos alunos não

desenvolvam uma compreensão eficaz de um texto, devido à falta de se adentrarem profundamente na leitura, do ensino isolado das sílabas, das palavras e das letras durante o processo escolar. Essas ações, ao seu ver, servem para exemplificar que tais práticas não conduzem o aluno a uma aprendizagem da leitura e da escrita consistente, mas serve apenas para “encher” suas mentes de conteúdos vazios de significação.

Ao tratar da leitura na escola, Solé (1998) argumenta que um dos maiores desafios desta é fazer com que os alunos aprendam a ler de forma significativa, ou seja, que se apropriem da leitura de maneira autônoma. Isso acontece porque é a escola, enquanto instituição formal e social, que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos, além de possibilitá-los vivenciar práticas comunicativas variadas.

Atualmente, reconhecemos que “[...] 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” (SOLE, 1998. p. 32).

O pensamento da autora nos leva a reconhecer que através do domínio da leitura e da escrita, os indivíduos têm a capacidade de interagir socialmente uns com os outros, tornando a prática comunicativa um aspecto central de interação humana.

Ela acredita que o problema da leitura não se situa no nível do método, mas sim na conceitualização do que é leitura, da maneira como esta é avaliada pelos grupos de professores, das propostas metodológicas de ensino, do papel que ocupa na base curricular da escola e dos meios que a divulgam para favorecê-la.

Silva (1986), por sua vez, ao discutir sobre a noção de leitura, compara o ato de ler a um “ato perigoso”, no sentido de que: i) o ato de ler implica conhecimento, permitindo que o homem perceba as forças e as relações de poder existentes na sociedade; ii) o ato de escrita tem sido utilizado para fins de instrumento de domínio de classes, iii) “as possibilidades do exercício da crítica através da leitura de livros (ou similares) são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação” (SILVA, 1986, p. 12).

Para esse pesquisador, alguns dos problemas que afetam o acesso da leitura no Brasil são as próprias políticas educacionais, devido à falta de divulgação da leitura, de propostas consistentes que despertam, de fato, a atenção de toda a comunidade escolar, de programas que invistam na formação leitora dos indivíduos, pois

[...] a leitura se apresenta como uma questão de privilégio e não de direito de toda a população; por isso mesmo, a classe dirigente, através de diferentes manobras políticas, não só bloqueia o acesso aos livros como também distorce

e fragmenta o conteúdo das obras de modo que a gênese dos fatos real não seja descoberta através da leitura”. (SILVA, 1986, p. 15).

Esse pesquisador parte da ideia de que o acesso à leitura, aos livros, ainda não é um processo democrático para todos, pois a política educacional do país não investe, e, muito menos, apresenta propostas que insistam na formação de leitores críticos. O que acontece são apenas argumentos considerados fracos quando a questão é argumentar sobre a falta de interesse dos alunos ou da escola com relação à leitura. No entanto, não há uma investigação profunda que se debruce a buscar respostas para:

Qual é a gênese da aversão por leitura? Da desmotivação por leitura? Da frustração em leitura? O que estamos fazendo em termos de estudo das dificuldades e distúrbios de leitura? Que análises estamos fazendo a respeito de discriminação visual, de percepção de letras, palavras e frases? Por que tantas crianças abandonam a escola devido a falta de um trabalho de recuperação e acompanhamento? (Silva, 1986, p. 40).

A partir desses questionamentos, observamos que, para o pesquisador acima, muita coisa ainda merece ser explicada no que se refere à leitura no nosso país. Ou seja, ele considera que tais problemas merecem bastante atenção, e precisam ser colocados para fins de investigação. Ou melhor, é necessário que psicólogos se voltem contundentemente para o desenvolvimento de estudos com tais especificidades, permitindo que algumas lacunas do fracasso escolar sejam explicadas, para que possamos ter uma compreensão mais crítica do processo de leitura.

Nesse sentido, Silva (1986) defende que a psicologia da leitura deve enfrentar os desafios que são colocados sobre a área da leitura, principalmente, buscar respostas ou até mesmo soluções para as lacunas existentes.

Além desses questionamentos, Silva (1986) também fala da existência de uma “crise da leitura”, que estaria relacionada a um programa de dominação social de repleta ideologia. Em outras palavras, essa crise não é recente, pois não advém apenas deste século, mas resulta desde a época colonial quando se propagou a reprodução do analfabetismo no Brasil, da deficiência de bibliotecas, da falta de políticas educacionais acerca da “popularização” do livro.

A partir dessa crise, ele considera que a massa dominante da sociedade, aquela que detém o poder, se beneficia dessa crise da leitura. Primeiramente, porque, segundo ele, a cultura de massa possui o interesse em fazer com que o homem não usufrua, de forma crítica, do seu conhecimento, no que se refere ao uso da leitura e da escrita nas práticas diárias, mas prefere

manter ao máximo uma obscuridade em torno das políticas educacionais que regem as propostas de ensino e seus sistemas.

Podemos notar que apesar de Silva ter escrito seu texto em 1986, reconhecemos que suas bases teóricas ainda se tornam válidas, uma vez que os questionamentos levantados por ele ainda carecem de investigação no que se refere ao processo de ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Ao pensar na noção de leitura, Martins (2012) também questiona a existência de uma crise da leitura no nosso país. Dito de outra forma, uma crise que estaria afetando boa parte da população, sobretudo aqueles que ainda não desenvolveram uma noção crítica da leitura na sociedade, pois essa crise “[...] vem da precariedade de condições socioeconômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções” (MARTINS, 2012, p. 27).

Diante dessa questão, ela considera que em algumas práticas escolares o que se considera “leitura” está longe de se constituir numa prática de leitura que propicie o aprendizado ao aluno, pois foge de uma prática consistente. Nesse caso,

[...] a escola corre o risco de estar preparando crianças e jovens – mesmo privilegiados por conseguirem chegar e permanecer lá – que vão envelhecer sem crescer, caso contarem só com ela. E obviamente, esse processo ocorre tanto com indivíduos quanto com instituições [...] (MARTINS, 2012, p. 28).

Ou seja, a escola em algumas de suas propostas de ensino, limita, muitas vezes, os tipos de leitura para os alunos, cujo gosto ou preferência, geralmente não são levados em conta. Daí, acontece que o sujeito acaba por confundir o prazer pela leitura por uma prática mecânica e sem motivação. Fazer da leitura uma instrução ou técnica não leva o aluno a construir significados durante sua formação leitora e, muito menos, o torna capaz de ler o mundo à sua volta de forma crítica, mas o torna dependente das leituras de “outrem”, e sem uma postura crítica.

É justamente por conta disso que a pesquisadora afirma que a escola corre o risco de formar leitores que vão envelhecer sem crescer, fazendo com que os alunos não se tornem leitores práticos e críticos diante da sociedade. Isso nos leva a observar o quanto se faz preciso que as políticas educacionais do país, bem como as propostas pedagógicas em torno do ensino da leitura e da escrita, sejam mais consistentes no que se refere à formação crítica do aluno-leitor.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, as OCEM (2006) afirmam que as orientações direcionadas ao ensino médio não devem ser consideradas como “receitas” prontas, muito

menos, como “soluções” para os problemas do ensino, mas devem ser vistas como referenciais que servem para orientar ou direcionar as práticas docentes, sobretudo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, o ensino da leitura e da escrita deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades significativas no contexto do ensino médio. Ao mesmo tempo, que esse ensino deve implicar tanto na “[...] ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua/linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18).

Nesse sentido, as OCEM defendem que a disciplina de Língua Portuguesa é uma forma de possibilitar recursos ou procedimentos metodológicos ou, até mesmo, sistemáticos, para se pensar o trabalho com a linguagem em diversas situações de interação sócio-discursivas.

Portanto, “[...] as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita” (BRASIL, 2006, p. 28), nem tampouco estão condicionadas aos padrões socioculturais hegemônicos. Significa dizer que o docente, ao trabalhar a linguagem sob variadas formas, deve resgatar o contexto situacional das comunidades escolares, a fim de explorar os tipos de textos que melhor se adequem à realidade dos indivíduos, investindo também nos aspectos do letramento, (Soares, 2002) e da multimodalidade da língua.

Desse modo, os OCEM reiteram que as práticas sociais de uso da língua devem ganhar atenção no trabalho escolar, que os alunos devem se deparar com uma gama de textos variados, possibilitando-lhes situações críticas e lúdicas de leitura, “[...] de modo que conheça, use e compreenda a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade [...]” (BRASIL, 2006, p. 32).

Também se espera que o aluno deva “construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática”. (BRASIL, 2006, p. 32). O tópico a seguir correspondeu aos procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, foram discutidos os recursos metodológicos desta pesquisa. A natureza dela se concentrou como um estudo descritivo, interpretativo e qualitativo, cujo objetivo foi desenvolver estratégias de leitura com estudantes do 1º ano do ensino médio e observar de que modo isso poderia interferir em sua competência leitora.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, uma vez que envolveu seres humanos, sendo aceita para a efetivação de sua realização. A referida pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, com o número 89588518.0.0000.5214.

Nossa proposta metodológica de pesquisa esteve centrada no modelo das estratégias de leitura na perspectiva de Solé (1998), uma vez que o modelo desta autora se estrutura em três etapas, cada uma com estratégias variadas. No entanto, durante a pesquisa não conduzimos tal estudo de forma sequencial e rígida, mas trabalhamos as estratégias de leitura na medida em que se fez necessário, principalmente no que se referiu às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os instrumentos de coleta dos dados utilizados foram: anotações feitas pela pesquisadora durante a pesquisa, aplicação de três questionários: no início, durante e após o estudo, realização das atividades e estratégias de leitura em sala de aula, e uma prova diagnóstica utilizada na seleção dos alunos.

As anotações foram frutos de observações da pesquisadora no decorrer do estudo. Os questionários foram aplicados em três fases: no início da pesquisa, durante do estudo e no final. As atividades de leitura foram desenvolvidas em sala, envolvendo estratégias diversificadas por meio dos textos. Já a prova foi o segundo recurso aplicado nesta pesquisa, uma vez que correspondeu à seleção dos alunos. Esta prova foi composta de cinco questões, cada uma valendo dois pontos. O conteúdo abordado foi o texto “Namoro e futebol”, a partir do texto de Moacyr Scliar, para avaliação da leitura e interpretação.

Os participantes desta pesquisa foram alunos de uma escola pública do município de São Mateus-Ma, que variavam de 14 a 19 anos de idade. O grupo era composto de doze alunos matriculados regularmente, sendo quatro (4) meninos e oito (8) meninas. A turma envolvia vinte alunos, mas para esta pesquisa foram selecionados apenas doze através dos dados obtidos nas provas.

O critério de seleção das provas foi colocado em três designações “ABC”, por exemplo, a sigla A englobou quatro alunos que responderam a prova da forma esperada, acertando de cinco a quatro questões, atingindo, assim, nota oito ou dez, porém ninguém alcançou a nota

máxima, mas oito. Os discentes que alcançaram nota oito foram reconhecidos como A1, A2, A3 e A4.

A designação B correspondeu aos alunos que responderam a prova de forma intermediária, acertando até três questões, tirando nota seis. Esses discentes foram denominados de B1, B2, B3 e B4. Enquanto que a denominação C se referiu aos alunos que responderam a prova da forma não esperada, acertando uma ou duas questões, sendo identificados como C1, C2, C3 e C4. Vale considerar que estas foram as nomenclaturas dadas aos alunos participantes conforme os seus resultados alcançados na prova de leitura e interpretação. Vale também dizer que essas denominações não serviram para classificar os alunos, mas foi apenas um recurso utilizado para selecioná-los de forma justa, correspondendo, assim, aos nossos objetivos de seleção. Além disso, essas designações foram bastante importantes durante o processo de análise dos dados, uma vez que mantiveram o sigilo dos envolvidos.

Dessa forma, o texto escrito foi o recurso fundamental nesta pesquisa, pois através dele foi possível desenvolvermos diferentes atividades em sala explorando as estratégias de leitura na perspectiva de Solé. Para isso consideramos que os alunos de ensino médio precisam ter mais autonomia com relação ao texto escrito, uma vez que a maioria das provas de vestibulares adota este recurso como um forte aspecto para se explorar a compreensão e a interpretação textual, sendo o ENEM um exemplo efetivo.

No item “Caracterização dos Participantes da Pesquisa” descrevemos de forma detalhada a escolha e o método utilizado para a seleção dos alunos, suas respectivas idades, e as designações dadas a cada um deles (ABC).

No item “Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados” discutimos sobre o percurso metodológico desta pesquisa, bem como explicamos passo a passo o *corpus* adotado para a coleta dos dados.

Já o tópico a seguir apresentou as discussões sobre o contexto de pesquisa e sua caracterização, descrevendo o método de pesquisa-ação adotado, como também o contexto de realização do referido estudo.

2.1 Contexto e Caracterização da Pesquisa

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa de campo desenvolvida em um ambiente de educação básica localizado na cidade de São Mateus - Maranhão. A pesquisa teve início no dia 26 de abril de 2018 e conclusão em novembro de 2018.

A turma investigada foi 1º ano “B” manhã, e foi escolhida por ter aceito a proposta de realização da pesquisa, por ter demonstrado interesse pelo estudo e em razão da docente de Língua Portuguesa ter concedido dois horários para a consecução do estudo.

Os horários de realização da pesquisa ocorreram de duas formas. No primeiro semestre, tínhamos duas aulas por semana (quarta e quinta-feira), em horários da disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, a docente desta área tinha duas aulas na quarta-feira (o terceiro e o quarto horário), concedendo o terceiro para nossa pesquisa e o quarto para suas aulas. Na quinta-feira, a professora tinha os dois primeiros horários, ficando o segundo para a pesquisa e o outro para a disciplina.

Já o segundo semestre da pesquisa sofreu alterações nos horários devido algumas modificações no cronograma escolar, ficando, nossa pesquisa, realizada nos dois primeiros horários de quinta-feira.

Sobre o método de pesquisa-ação, vale destacar que uma de suas características foi que ele podia ser utilizado não somente na esfera escolar, mas também em espaços múltiplos, como, empresas, hospitais, comunidades, e etc. Além desse aspecto, alguns estudiosos vêm apontando as grandes contribuições que o método de pesquisa-ação proporcionou às pesquisas realizadas em esferas variadas.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é um método de caráter social que surgiu aproximadamente nos anos 1940 nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos de K. Lewin sobre o contexto organizacional, onde realizou também experimentos em torno dos departamentos de recursos humanos. Nesse quadro, a pesquisa-ação é concebida dentro de aspectos psicológicos ou psicossociológicos voltados a operações de treinamento, uma vez que Lewin defendia a ação, a pesquisa e o treinamento como práticas a serem priorizadas dentro de uma determinada atividade ou comportamento. (Thiollent, 1986).

Contrário a essa ideia, Thiollent (1986, p. 84) defende que o treinamento ainda hoje é uma prática bastante utilizada na constituição de uma organização, porém “tal concepção tem sido criticada. O treinamento é frequentemente concebido de modo diretivo, como se fosse um tipo de adestramento sem conscientização e autonomia dos agentes implicados.”

Devido a esse cenário, o método de pesquisa-ação passou por constantes modificações no que se referiu ao objeto investigado e sua colaboração na ação desenvolvida, pois foram desconsiderados os métodos experimentais, utilizados em laboratórios, em pesquisas que se voltavam a investigar as organizações reais. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação consiste na intervenção dentro de uma organização em que os participantes e os membros colaboram com a busca e solução de um problema.

Sobre esse procedimento metodológico, Thiollent (1986, p. 14) aponta que o método de pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Reconhecemos que o método de pesquisa-ação surgiu exatamente para suprir, inovar, investigar ou encontrar novos caminhos para desenvolver os procedimentos do “como fazer” a pesquisa. O método vem então, inovar, e em termos de pesquisa e metodologia se tornou um objetivo preciso a ser considerado, pois o “fazer” e o “como fazer” se tornaram os primeiros passos importantes para a consecução de um problema de pesquisa.

Segundo Thiollent (1986, p.16), “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Partindo desse raciocínio, notamos que ao utilizarmos o método de pesquisa-ação, primeiramente se fez necessário partirmos de um propósito, de uma indagação, de um campo específico, que é a seleção de sujeitos, de lacunas, para que assim, pudéssemos intervir, bem como realizar a pesquisa de forma consistente.

A pesquisa-ação se tornou atrativa por vários motivos; i) o “método de pesquisa-ação não é próprio do ambiente educacional” (SOUSA, 2017, p. 61), porém, se torna válido por ser um método rico que pode ser utilizado em vários contextos sociais, ii) a pesquisa-ação é composta de vários passos metodológicos, em que o pesquisador deve observar, reconhecer os problemas encontrados e propor uma ação para enfrentá-los, buscando soluções, iii) a pesquisa-ação não é um método rigoroso que visa provar algo ou alguma coisa, mas é flexível e apta as mudanças que ocorrem ao longo do estudo, iv) a pesquisa-ação se destaca por possuir um caráter coletivo, interativo e participativo entre pesquisador e sujeitos, e v) esse método envolve um conjunto de ações que são realizadas a fim de melhores resultados.

Dessa forma, nossa pesquisa adotou o método de pesquisa-ação em razão dele: i) permitir uma interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados; ii) “desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.” (THIOLLENT, 1986, p.16); iii) o problema de investigação decorreu não das pessoas, mas das dificuldades encontradas no campo investigado; iv) o objetivo da pesquisa-ação consistiu principalmente em resolver, ou então, “esclarecer os problemas da situação observada” (p. 16); v) a pesquisa-ação não se limitou apenas a uma forma de ação, mas se diversificou na medida em que se fez necessário, buscando outros meios.

Além da pesquisa-ação, é válido também destacarmos, de forma breve, algumas características básicas dos métodos qualitativo, descritivo e interpretativo, os quais foram utilizados nesse estudo. De início, consideramos a seguinte questão: cada método, apesar da sua especificidade, possui sua própria relevância, e essa diferença não permite que o pesquisador estabeleça critérios de inferioridade de um método em relação a outro, uma vez que cada um se torna inerente à natureza de cada pesquisa.

Sobre o método qualitativo, Teixeira (2003, p.186) o considera como sendo um tipo de pesquisa que se ocupa de um reconhecido lugar “entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” Ou seja, esse método também permite variadas técnicas e procedimentos interpretativos, que buscam principalmente “[...] descrever, decodificar e traduzir o sentido e não a frequência de eventos ou fenômenos do mundo social.” (p. 186).

O método descritivo, segundo Teixeira (2003), realiza-se a partir do estudo, do registro, bem como da interpretação dos fatos do mundo físico. Sua característica principal é observar, registrar e analisar os fenômenos encontrados sem a interferência do pesquisador, pois o importante é descrever uma situação frequente encontrada no decorrer da pesquisa e como tal processo se realiza.

Já o método interpretativo, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), serve para interpretar os fatos, analisá-los, identificando suas causas, além de definir modelos teóricos, estabelecer e gerar hipóteses ou ideias por força de explicação lógica, ancoradas em um pensamento científico.

2.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Ao elaborarmos nosso objetivo de pesquisa tivemos a intenção de selecionar apenas doze alunos, sendo escolhidos por meio de uma prova de leitura e interpretação, cujo título destacado foi “namoro e futebol”, a partir do texto de Moacyr Scliar. Essa prova foi composta de cinco questões: uma discursiva (subjativa) e quatro de assinalar o item correto (objetivas), cada uma valendo dois pontos.

Ao corrigirmos as provas, agrupamos os alunos em três critérios, a saber: A, B e C, em que cada um deles correspondeu ao total de quatro alunos, totalizando, assim, doze participantes. O item “A” se referiu a quatro alunos que atingiram (8) oito pontos na prova. O grupo “B” correspondeu a quatro alunos que alcançaram até seis pontos, enquanto que a designação “C” se referiu a quatro alunos que atingiram de (2) dois a (4) quatro pontos.

Vale lembrar que no dia da aplicação da prova apenas quinze alunos compareceram a aula, sendo que dois alunos não responderam a prova por escolha própria e um deles havia marcado apenas uma questão, deixando as demais em branco.

Ao adotarmos os critérios ABC durante a correção das provas, observamos que (4) quatro meninos e (8) meninas foram selecionados para participarem desta pesquisa, uma vez que suas provas corresponderam aos critérios de seleção, variando de oito, seis, quatro e dois pontos. A fim de serem identificados nas análises, cada aluno foi denominado de (A1, A2, A3, A4); (B1, B2, B3, B4) e (C1, C2, C3, C4).

Optamos por esse método de seleção porque foi nossa intenção escolher alunos com perfis variados e não somente os que apresentaram bons resultados na avaliação, tornando-se assim uma seleção justa e igual para todos, sem concedermos privilégios para uns em detrimento de outros. Em consonância a tais casos a OCEM (2006) defendem um ensino inclusivo e não de exclusão dos alunos, em que as dificuldades destes sejam trabalhadas de fato.

Devido alguns relatos da professora de Língua Portuguesa³, e também das observações feitas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa, foi constatado que esses alunos vivenciavam realidades heterogêneas, ou seja, enquanto uns estavam à margem da violência e do aspecto socioeconômico baixo, outros vivenciavam uma realidade distante e contrária a essa, estando fora dos padrões de violência e possuindo um aspecto socioeconômico regular.

Vale ressaltar que, nos horários da pesquisa, todos os alunos que estavam presentes participaram de todas as atividades realizadas pela pesquisadora, porém durante as nossas análises priorizamos somente os dados dos doze participantes.

2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Nosso *corpus* foi composto por seis elementos: anotações feitas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa, três questionários, atividades de estratégias de leitura e prova diagnóstica utilizada na seleção dos alunos participantes.

Optamos por realizar o estudo no ambiente de ensino escolhido, por estar localizado no bairro onde a pesquisadora mora e por ser somente de ensino médio. Após isso, foi explicada nossa proposta de estudo ao diretor, gestores da escola e à professora de Língua Portuguesa.

³ Antes do início da pesquisa, conversamos primeiramente com a direção da escola para a autorização do estudo, e, posteriormente, com a docente de Língua Portuguesa da referida turma, a fim de decidirmos os horários concedidos para a pesquisa. Nesse ínterim, ela relatou um pouco sobre o perfil da turma, sobre as dificuldades de leitura desta, sobre o comportamento de alguns alunos em sala, bem como sobre algumas realidades vivenciadas pela maioria, visando mostrar, para a pesquisadora, uma visão geral da turma cuja pesquisa seria desenvolvida.

Posteriormente, selecionamos a turma quando esclarecemos sobre os termos de assentimento e consentimento dos alunos, os objetivos da pesquisa, a metodologia e a duração do estudo.

Realizadas essas etapas, a pesquisa foi iniciada no mês de abril de 2018 a partir da aplicação do primeiro questionário (apêndice A). Neste, exploramos cinco questões interrogativas sobre: i) como a leitura é trabalhada na escola, ii) as dificuldades de leitura do aluno, iii) as concepções de leitura do aluno, iv) que tipos de textos o aluno lê, v) e que tipos de textos gostaria de ler na escola.

Após a análise desse questionário e das concepções iniciais de leitura dos alunos, observamos que não seria adequado fazer a escolha dos discentes apenas por meio das respostas contidas no questionário, uma vez que se tornaria uma seleção confusa e com “preferências”. Por conta disso, optamos pela aplicação de uma prova, cujo objetivo foi selecionar os alunos para a pesquisa.

Nesse sentido, a prova foi o método escolhido para a seleção dos alunos. O tema foi “namoro e futebol”, trabalhado a partir do texto de Moacyr Scliar (Apêndice B). Para explorarmos esse texto, elaboramos cinco questões interpretativas: uma discursiva e quatro de assinalar a resposta correta, cada uma valendo dois pontos.

Através dos relatos da professora sobre as dificuldades de leitura dos alunos (ditos no início do estudo) e os dados obtidos no questionário inicial, pudemos observar o nível, as concepções e as dificuldades de leitura desses alunos. Constatado isso, elaboramos uma prova de leitura e interpretação de acordo com o nível leitor desses alunos.

Ao aplicarmos a prova com os alunos presentes, nosso critério de seleção se baseou em três aspectos: A, B e C, isto é, i) escolher quatro alunos que respondessem a prova de forma esperada, acertando todas as questões ou quatro, variando de dez a oito pontos e recebendo a designação “A”; ii) escolher quatro alunos que respondessem a prova de modo intermediário, acertando até três questões, tirando seis pontos, sendo reconhecidos pela letra “B”; iii) escolher quatro alunos que respondessem a prova de forma não esperada, acertando duas ou uma questão, variando de dois ou quatro pontos, recebendo a sigla “C”. Portanto, a utilização desse critério serviu tanto para a correção das provas, seleção dos alunos como para diferenciá-los durante as análises.

Após os dados do primeiro questionário e dos resultados da prova, começamos a trabalhar o texto escrito na sala de aula, visando explorar as estratégias de leitura. O segundo questionário (Apêndice C) foi aplicado ao final do primeiro semestre, em junho de 2018, por motivo das férias. Com essa aplicação, tivemos o intuito de verificar quais as contribuições que esse estudo possibilitou aos alunos até aquele momento. Com o início do segundo semestre,

demos continuidade às atividades de leitura em sala, sendo que ao final da pesquisa aplicamos o terceiro questionário (Apêndice F), cujo objetivo foi observar os resultados gerais proporcionados pelo estudo, e as possíveis mudanças alcançadas.

De acordo com a abordagem de Solé (1998) sobre as estratégias, não existe uma forma única e exclusiva para se explorar as estratégias de leitura, mas, segundo ela, o docente pode explorar três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura, sendo que cada etapa abrange diferentes tipos de estratégias que podem ser exploradas pelo professor no que diz respeito ao trabalho com o texto em sala de aula.

Assim, priorizamos as etapas de leitura da seguinte forma. No tópico “antes da leitura”, consideramos: i) a motivação do aluno para a realização de leituras; ii) a realização de atividades por meio de objetivos, visando levar o aluno a atingi-los; iii) o uso do conhecimento prévio ou explicação geral sobre o texto a ser lido, seu tema, conteúdo e o tipo textual; iv) a realização de previsões sobre o texto ou levantamento de hipóteses sobre o que vai ser lido, explorando títulos, gráficos, ilustrações, figuras, etc; e v) a formulação de perguntas sobre o texto, a partir das previsões de leitura.

As estratégias que fizeram parte da segunda etapa “durante a leitura”, foram: i) a leitura compartilhada - que possibilita o envolvimento de todos os sujeitos na atividade; ii) a leitura independente - que leva o aluno a fazer inferências e a encontrar as incoerências no texto; e iii) os erros e as lacunas da compreensão servem para verificar a ocorrência de lacunas no processo de compreensão da leitura do aluno.

Já na terceira etapa “depois da leitura”, demos importância às seguintes estratégias: i) a ideia principal - que desenvolve no aluno a capacidade de encontrar a discussão central de forma significativa; ii) a recapitulação do que foi lido de maneira compartilhada; iii) as explicações ou esclarecimentos acerca de determinadas dúvidas no texto; iv) a formulação de perguntas e respostas para o texto, sendo estas estratégias essenciais “para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz.” (SOLÉ, 1998, p.155); e v) o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, relacionadas aos seus objetivos de leitura e conhecimento prévios. (Solé, 1998).

Já no terceiro questionário exploramos três questões diagnósticas, as quais tiveram como objetivo: verificar até que ponto essa pesquisa foi relevante para a aprendizagem dos alunos; observar se as concepções de leitura dos alunos permaneceram ou se mudaram a partir da pesquisa-ação; e identificar quais estratégias de leitura eles mais utilizaram de forma apropriada no trabalho com os textos.

Esboço a seguir um quadro em que apresento as atividades realizadas durante o percurso desta pesquisa.

Quadro 1: Cronograma das atividades desenvolvidas nesta pesquisa

INSTRUMENTO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO	DATA
Concepções iniciais de leitura: primeiro questionário.	Conhecer as concepções iniciais de leitura dos alunos.	Primeiro instrumento aplicado em sala de aula.	26/04/2018
Instrumento utilizado na seleção dos alunos: prova.	Selecionar os alunos para a pesquisa.	Prova de leitura e interpretação textual.	03/05/2018
Texto “Ela”, de Martha Medeiros.	Observar a capacidade de compreensão do aluno acerca da ideia central do texto.	Primeiro texto trabalhado com os alunos.	09 e 10/05/2018 (duas aulas: continuação)
Texto “A morte da tartaruga”, Millôr Fernandes.	Conversar sobre o texto, levando em conta as reflexões e argumentos, bem como a exposição de opiniões diante do gênero textual lido.	Leitura da fábula e atividades desenvolvidas em sala de aula.	16 e 17/05/2018
Editorial: “Viva a Liberdade de expressão”, link: expressodasilhas.cv	Levar o aluno a identificar a finalidade do editorial no meio social.	Realização de leituras, compreensão e explanação sobre as ideias contidas no editorial.	23 e 24/05/2018
Artigo de opinião: “feminicídio”, link: cartaeducacao.com.br	Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura de um artigo de opinião	Explanação sobre o posicionamento do autor e os argumentos apresentados no texto.	30 e 31/05/2018
“Cartuns” site: colunasrevista.com	Analisar o gênero cartum, levantando reflexões sobre os temas apresentados.	Leitura crítica de cartuns e atividades.	06 e 07/06/2018

Texto “Um dia a gente aprende”, de William Shakespeare.	Refletir sobre o texto, observar a capacidade de o aluno encontrar falhas no texto e solicitar a produção de um resumo.	Leitura do texto “Um dia a gente aprende” de Shakespeare + atividades diversificadas.	13 e 14/06/2018
Textos: “autóctone”, de Luís Fernando Veríssimo, e “Vozes da seca”, de Luiz Gonzaga.	Analisar títulos de textos, observando a diferença entre o conteúdo expresso e o título.	Leitura dos textos “autóctone” e “vozes da seca”, além de atividades.	20 e 21/06/2018
Gêneros textuais variados.	Levar o aluno a analisar e refletir sobre diferentes gêneros de texto.	Atividade em grupo sobre a análise e reconhecimento de textos diferentes.	27/06/2018
Concepções de leitura adotadas: segundo questionário.	Observar até que ponto o estudo contribuiu no desenvolvimento de estratégias de leitura dos alunos no primeiro semestre da pesquisa.	Segundo questionário aplicado em sala.	28/06/2018
Texto: “a árvore dos problemas”, link: www.velhosabio.com	Refletir sobre o tema em discussão, levando o aluno a dar sentido para sua leitura.	Realização de leituras e reflexões de forma compartilhada.	02/08/2018
Poema “grito negro” de José Craveirinha.	Analisar e refletir sobre a crítica trazida no poema, observando a ideia central.	Análise do poema “grito negro” e atividades.	09/08/2018
Charges variadas, disponível no site: www.mundoeducacao.com .	Ler de forma crítica charges de diferentes temas sociais, levando em conta a construção da argumentação do aluno.	Leituras, análise crítica e compreensão de charges variadas e atividades.	16/08/2018

Carta “queridos pais” (autor desconhecido)	Construir estratégias variadas para a compreender a ideia central da carta.	Leitura do gênero textual carta e atividades propostas.	23/08/2018
Livro didático de Português Páginas: 117-121-122-123.	Observar a construção e elaboração de resumos a partir das orientações do livro didático.	Análise e observação das explicações contidas no texto sobre a elaboração do resumo escolar.	06/09/2018
LD p. 22 - resumo compartilhado.	Desenvolver a prática de resumos na sala de aula.	Elaboração de resumos de forma conjunta.	13/09/2018
Textos sobre preconceito racial na Internet, link: brasil.info/racismo .	Ler, compreender e produzir um resumo a partir de um texto fonte.	Leituras e elaboração de resumos.	20/09/2018
Notícia de um jornal sobre a violência nas escolas públicas de ensino médio. Site do G1.	Depreender o tema do texto e desenvolver a capacidade de síntese.	Leituras, discussões e elaboração de resumos.	27/09/2018
Texto sobre a publicidade infantil LD página 222.	Chamar a atenção do leitor e dar indicativos para a elaboração do gênero resumo.	Leituras, discussões do tema e produção de resumos.	11/10
Texto “percorrendo a casa”, de J. Pitcher.	Aguçar o interesse do aluno pela leitura do texto.	Leituras, compreensão, busca de pistas textuais do texto lido.	18/10
Texto: “Fake News”, link: http://g1.globo.com/jornal/nacional .	Desenvolver no aluno a capacidade de construção de palavras-chave em um texto.	Explicação sobre a importância da criação de palavras-chave em um texto + atividade prática.	25/10
Texto “O patinho bonito”, de Marcelo Coelho.	Desenvolver habilidades de análise e reflexão crítica sobre narrativas de referência.	Articulação de experiências de leituras, análise do texto, observando a intertextualidade.	01/11

Texto “Não corra atrás das borboletas, cuide do seu jardim”, link: aecessarsaber.com.br .	Aplicar as habilidades de leitura para refletir sobre o tema do texto.	Realização de leituras e interpretação, relacionadas às situações diárias, proporcionando reflexão ao aluno.	08/11
Música “rap do Silva”, de MC Bob Rum.	Levar o aluno a debater sobre as ideias centrais presentes na música.	Análise da letra de uma música e atividades de reflexão sobre ela.	14/11
Texto “Mulheres na sociedade Contemporânea”, link: projetoredacao.com .	Despertar o senso crítico do aluno por meio da leitura do texto.	Leituras, compreensão e levantamento de opiniões sobre o texto.	22/11
Questionário final.	Observar de que modo essa pesquisa contribuiu na aprendizagem leitora dos alunos.	Aplicação do último questionário.	29/11

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Assim, no item a seguir, descrevemos a análise dos dados obtidos.

3. ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, foram apresentadas as análises dos dados coletados durante esta pesquisa. Inicialmente, apresentamos a análise do primeiro questionário para que tenhamos conhecimento das dificuldades de leitura dos alunos, suas concepções de leitura, os tipos de textos que leem ou gostariam de ler na escola e como a leitura é trabalhada em sala de aula.

Posteriormente, analisamos os dados da prova diagnóstica, principalmente dos alunos participantes. Em seguida, discutimos sobre as estratégias de leitura desenvolvidas em sala, depois mostramos os dados do segundo questionário aplicado antes das férias. Depois deste, continuamos apresentando a análise das atividades de leitura, e, por último, pontuamos sobre a análise do terceiro e último questionário.

No tópico a seguir, apresentamos a análise do questionário inicial.

3.1 Concepções iniciais de leitura: primeiro questionário (apêndice A)

Antes de aplicarmos este questionário, realizamos uma introdução sobre o desenvolvimento, objetivos e duração da pesquisa. Após a explanação, aplicamos o questionário com todos os alunos. No entanto, para este estudo, selecionamos somente os dados dos doze participantes selecionados.

Ao analisarmos os dados do questionário inicial, verificamos que o trabalho com a leitura na escola ainda era algo bastante preocupante, pois, segundo alguns alunos:

A1: *“A leitura ela é somente trabalhada quando tem prova ou atividade na sala de aula, porque nem a biblioteca presta.”*

B2: *“Difícilmente, algumas vezes que estamos fazendo alguma atividade que tenha algum texto.”*

C2: *“De maneira legal, mais ou menos 2 vezes por semana fazemos leitura em voz alta.”*

B1: *“Ela é trabalhada nas provas, nos livros, poucas vezes em grupo, só que ela é mais usada nos livros de escola.”*

B3: *“Com o livro.”*

Analisando os dados acima, notamos que o ensino da leitura para esses participantes se torna um ensino fragmentado, pois não leva o aluno a ser um leitor proficiente e crítico.

Percebe-se que o trabalho com a leitura parte de práticas descontextualizadas, ora é trabalhada por meio de provas e atividades, ora é trabalhada através do livro didático e em voz alta.

Segundo Solé (1998), a leitura em voz alta ainda é um dos recursos mais priorizados pelo professor na sala de aula. Para ela, esse método não é falho, mas defende a existência de outros meios mais eficazes que podem tornar o ensino de leitura produtivo ou consistente para a formação dos leitores.

Ao tratar dessa questão, ela pontua que a leitura em voz alta tem seus benefícios. No entanto, quando realizada de modo descontextualizado, em vez de ser significativa, tende a ser apenas uma prática mecânica e repetitiva de leitura. Nesse caso, notamos que para C2, a leitura em voz alta é trabalhada de maneira “legal”, mas C2 não descreveu como ocorre de fato tal prática. Com relação aos demais alunos, notamos algo em comum: a leitura é bastante voltada para atividades do livro didático.

Isso nos leva a reconhecer que a leitura era priorizada apenas quando se tinha uma finalidade a cumprir, referente às atividades escolares. Outro fator que nos chamou atenção foi o não funcionamento da biblioteca. Partindo disso, nos recordamos das discussões levantadas por Silva (1986) e Atié (2007) quando falam sobre a biblioteca enquanto espaço significativo de leitura que deve ser valorizado na escola.

Indagamos-nos sobre o porquê de um espaço tão importante de leitura não ser valorizado e não receber investimentos em uma escola. Quais concepções de leitura essa escola prioriza? Que fatores limitam a propagação da leitura no espaço escolar? É um problema local ou global? Por falta de recursos? É a política educacional? Enfim, como diz Silva (1986), precisamos ir mais além em torno dos problemas de leitura na escola.

Com relação às dificuldades de leitura, alguns alunos relataram que:

A2: *“A única dificuldade que tenho é a timidez, tenho muita vergonha de ler em público.”*

B3: *“Em interpretar o texto.”*

B4: *“Tenho dificuldades em palavras difíceis de interpretar. As vezes não entendo nada do que acabo de ler.”*

C2: *“Algumas palavras diferentes”.*

Analisando esses relatos, observamos que a falta de entendimento e de interpretação de texto foram problemas destacados pelos alunos. Por isso, devemos trabalhar de fato o texto escrito na sala de aula, explorando ao máximo a leitura por meio de estratégias diversificadas,

pois “compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas [...]” (SOLÉ, 1998, p. 18).

Assim faz-se necessário insistirmos naquilo que é difícil para o aluno, seguindo propostas que os desafiem em termos de aprendizagem, para que assim, o aluno construa o próprio saber.

Diante dos questionamentos B4 e C2 afirmaram terem dificuldades em interpretar palavras diferentes, fato este que prejudica a compreensão em leitura. Dehaene (2013, p. 149) quando trata do entendimento e reconhecimento de palavras, ou seja, da região occipitotemporal ventral esquerda (responsável pela leitura), sobretudo daquelas pessoas que sabem ler e escrever, levanta uma hipótese de que “uma lesão nesse lugar causa uma *“alexia pura”*, distúrbio seletivo do reconhecimento visual das palavras.” No entanto, notamos que, talvez, essa explicação científica não envolve o caso desses alunos. Em razão dos mesmos sentirem dificuldades em interpretar palavras diferentes e não desconhecê-las.

Já em relação às concepções de leitura adotadas por esses alunos, vemos que:

A3: *“Vejo como um meio de desenvolver novos saberes, pois ela está em tudo que fazemos.”*

A4: *“Eu acho a leitura muito longa, eu vejo os professores lendo muito a leitura.”*

B1: *“Geralmente eu uso mais para estudos mesmo.”*

C2: *“Pra mim é interessante, trabalha mais a língua, conhece palavras diferentes.”*

Observamos que os argumentos de A3 e C2, em parte, são positivos, pois A3 reconheceu que a leitura exerce uma forte influência na sociedade, enfatizando que ela é relevante para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Sobre isso, Kato (1999) nos diz que a aprendizagem da leitura se torna importante tanto para o desenvolvimento de propostas consistentes voltadas à educação quanto para a sobrevivência do homem no meio sociocultural.

Quanto à indagação, C2 pontuou que a leitura tende a permitir o conhecimento de novas palavras, bem como o desenvolvimento da língua. No entanto, reconhecemos que esta noção não é única e exclusivamente da leitura, e que ela não se restringe ao conhecimento de palavras diferentes, mas ultrapassa tais práticas.

Diferentemente dos alunos citados, A4 e B1 adotaram uma concepção de leitura mais conservadora, no sentido de que se tornou uma prática desgastante, longa, ou quem sabe cansativa (A4). Imaginamos que esse aluno estava acostumado a vivenciar uma realidade de

leitura cuja prática se tornou cansativa, ou cujo professor não usava metodologias ou estratégias diversificadas.

Todavia B1 partiu de uma concepção de leitura bastante restrita, ou seja, a leitura, para ele só tinha utilidade quando estudava ou voltada para fins pedagógicos. Ademais, esse aluno não observou que é possível ler o mundo à nossa volta. Não se trata necessariamente da leitura da palavra escrita como diz Freire (2011), pois a leitura vai além do didatismo e do código escrito.

Ao analisarmos o item “tipos de textos”, notamos que a maioria dos alunos sentiu dificuldades em citar exemplos de textos lidos por eles, mas, mesmo assim, alguns afirmaram que:

B1: *“Leio mais a bíblia, livros de escola geralmente jograis, livros românticos, de ação, triste.”*

A3: *“folhetos de notícia de internet.”*

C2: *“Revistas, capas de filme, poemas, textos bíblicos.”*

Apesar de alguns alunos terem demonstrado dificuldades em exemplificar os tipos de textos, observamos que alguns deles reconheceram os tipos de textos lidos no dia a dia, como foi o caso de B1 e C2 que disseram ler a bíblia e outros, A3 que lê folhetos noticiários veiculados na mídia, e C2 lê capas de filme, com interesse no resumo do mesmo. Nesse sentido, notamos que às vezes o aluno até faz uso de um determinado texto no cotidiano, porém em termos de nomenclatura o desconhece, como, por exemplo, foi o caso de B1, quando afirmou que sua leitura era somente para estudos. Entretanto, B1 utilizava a leitura em outras práticas do dia a dia fora da escola, como em casa ou na igreja.

Sobre o item “textos preferidos para se ler na escola”, algo nos chamou atenção, pois alguns alunos não especificaram, não mostraram preferências sobre os tipos de textos que gostariam de ler na escola, apenas descreveram temas que gostariam de serem trabalhados, como, por exemplo:

A1: *“Eu gostaria de ler textos que falam sobre crianças, preconceitos, esportes, romances, política e saúde.”*

B4: *“Queria ler textos que tem a ver com famílias.”*

C2: *“Eu gostaria de ler só texto sobre futebol.”*

Já outros alunos não especificaram tipos e nem temas, mas optaram pela variação de textos a serem trabalhados na sala de aula:

A3: *“Um pouco de tudo, pois na minha escola meu contato mais constante é só com livros didáticos, mas também queria que tivesse outros mais.”*

A2: *“Era pra ter vários textos.”*

A4: *“Ler todos os tipos de textos”.*

Notamos que esses alunos preferiam uma variedade de textos que se tornassem significativos para a aprendizagem. Além disso, vimos também que é bastante comum a concepção escolar de leitura nos manuais didáticos, conforme responde A3, pois como diz Coracini (2005, p. 22), “na prática de escola, porém, ainda vigora, com grande intensidade, a visão da leitura como decodificação, segundo a qual o texto teria uma única leitura correta e possível, ou seja, a do professor ou do livro didático.”

Outro dado encontrado que se tornou preocupante foi o fato de alguns alunos terem considerado a produção textual como um tipo de texto:

C3: *“Gostaria de ler texto de produção textual, eu gosto muito.”*

C4: *“Produções textuais, aqui na escola tem, mas se tivesse todos os dias era bom, porque ajuda a pessoa ler e entender mais.”*

Através desses relatos, reconhecemos que esses alunos se confundiram, associando os tipos de textos a uma produção textual. Talvez isso aconteceu porque ambos assemelharam a disciplina de produção textual como sendo um texto, ou seja, devido ao fato da disciplina trabalhar os textos e suas produções, eles a consideraram também como um tipo de texto. E isso se tornou bastante problemático em termos de ensino/aprendizagem, uma vez que se tratou de alunos de ensino médio. É nesse sentido que as OCEM (2006) enfatizam que é dever do professor e da escola oferecerem propostas metodológicas consistentes que auxiliem o aluno a ser um questionador e construtor do próprio conhecimento.

3.2 Prova - instrumento utilizado na seleção dos alunos (apêndice B)

O primeiro instrumento aplicado foi o questionário inicial, pois inicialmente tivemos o interesse em verificar as concepções de leitura desses alunos, como a leitura era trabalhada na escola, que perfil leitor eles possuíam, que tipos de textos liam e quais gostariam de ler, bem

como saber as idades desses alunos de 1º ano. Após analisarmos o questionário, elaboramos uma prova de leitura de nível não tão elevado e cuja temática foi de interesse deles.

A prova diagnóstica foi o segundo instrumento utilizado, uma vez que precisávamos fazer a seleção dos doze alunos participantes. Essa prova foi composta de cinco questões, sendo uma discursiva e quatro de assinalar o item correto. O texto utilizado para a leitura e interpretação foi a narrativa “namoro e futebol” de Moacyr Scliar, cujo tema central versava sobre a história de dois adolescentes namorados, em que o rapaz tivera grande paixão pelo futebol. A namorada, por sua vez, não demonstrava atenção por este esporte, até que um dia passou a sentir gosto e interesse, tornando este o grande desentendimento do casal, principalmente por parte do namorado que era contra a ideia da garota jogar futebol.

A partir desse enredo, a garota se tornou uma ótima jogadora, enquanto que o rapaz pôs fim ao namoro. Depois de muitos desentendimentos, o garoto resolveu aceitar a escolha da namorada em praticar esse esporte. No final, os dois acabaram se reconciliando e reatando o namoro. A história se encerrou com uma partida de futebol, cujo time das meninas acabou vencendo o dos meninos.

Ao aplicarmos a prova para a seleção dos alunos, resolvemos primeiramente observar a leitura realizada pelo aluno, bem como a compreensão do texto alcançada por ele, uma vez que a pesquisa explorou exatamente o texto escrito enquanto recurso para o desenvolvimento da compreensão e das estratégias de leitura. Por conta disso, se fez necessário propor uma prova de leitura e interpretação textual.

A primeira questão versava sobre a compreensão das informações centrais do texto, ou seja, solicitamos que, após a leitura do mesmo, os alunos descrevessem sobre a discussão primária do texto. Notamos que alguns alunos conseguiram responder o item discursivamente, enquanto que outros sentiram dificuldades, copiando apenas o título “namoro e futebol”. Como, por exemplo:

A3: *“Trata-se de dois adolescentes que começaram a namorar, e tiveram alguns desentendimentos por causa do futebol.”*

B1: *“Trata-se de um relacionamento de um casal que tem suas discordâncias, brigas, mas que se amam muito e que apesar de suas diferenças no futebol não deixaram isso atrapalhar o namoro.”*

A1: *“Trata-se de um casal de namorados que por causa do futebol deram um tempo no relacionamento, mas no fim surgiu o sentimento, o que desuniu eles, uniu novamente, o futebol.”*

B2: *“De dois jovens que começaram a namorar, ele gostava de futebol e logo depois ela também começou a praticá-lo.”*

A partir dessas respostas, observamos que os alunos foram capazes de ler e compreender a ideia central discutida no texto. Isso nos fez pensar que trabalhar o texto escrito em sala de aula e levar o aluno a construir um significado próprio para aquilo que leu, torna o processo de ensino/aprendizagem mais firme. Em outras palavras, “[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; e à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas e opiniões” (SOLÉ, 1998, p. 46).

Em relação a esta fala, Schail (1980) defende que a compreensão é alcançada quando utilizamos um pouco da nossa *quota* de compreensão ou entendimento textuais, ou seja, aquilo que corresponde ao nosso saber e ao nosso conhecimento de mundo. Para Kleiman (2009), o leitor atinge a compreensão devido ao uso que faz do conhecimento prévio na leitura. Já Kintsch e Rawson (2013, p. 238) destacam que “[...] os leitores são minimalistas, fazendo apenas aquelas inferências que são absolutamente necessárias para entender o texto”.

Através da temática do texto, notamos que alguns alunos demonstraram interesse pelo tema, talvez porque relacionaram com suas experiências, atitudes, ou, até mesmo, conhecimentos.

Tendo em vista os demais alunos, vemos as seguintes respostas:

C4: *“Amor a primeira vista.”*

C3: *“Namoro e futebol 2ª pessoa e eles eram namorados.”*

A4: *“Namoro e futebol.”*

C1: *“Namoro e futebol.”*

Reparamos que esses alunos, apesar de terem respondido esse item, não conseguiram construir uma resposta com um teor mais discursivo, apresentando respostas diretas e curtas. Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, durante nossas observações, notamos que a maioria desses alunos apresentou dificuldades de leitura e de escrita, e isso foi um fator preocupante.

Pode-se mencionar como exemplo, a fala de C3 que, em vez de dizer “namoro e futebol entre duas pessoas...”, disse “namoro e futebol, 2ª pessoa”. Dentre os inúmeros motivos que

levaram este aluno a escrever dessa forma, sua confusão de nomenclaturas nos levou a reconhecer que tal aluno desconhece ou não utiliza a função adequada dos numerais na escrita, pois, ao invés de empregar o número cardinal (dois/duas), fez uso do ordinal (2ªsegunda), deixando sua resposta um pouco confusa.

No tocante a esse aluno (C3), verificamos que o mesmo errou as quatro questões de assinalar o item correto, pois a segunda questão versava sobre “o interesse da moça pelo futebol”, o terceiro item explorava sobre “o final da história”, a quarta questão correspondia ao “motivo do desentendimento do casal”, e o quinto tópico exigia a localização do parágrafo, cujo conflito rompeu a situação inicial de equilíbrio vivida pelos personagens.

Quanto às respostas dos demais alunos, verificamos que aqueles denominados pela sigla “C” erraram mais questões, chegando alguns a acertarem apenas dois tópicos. Os alunos “B” foram aqueles que acertaram até três questões, enquanto que os alunos “A” foram os que, das cinco questões, erraram apenas uma.

3.3 Estratégias de leitura mais utilizadas na sala de aula

Neste item, discutimos sobre os textos trabalhados em sala, bem como as estratégias mais utilizadas pelos alunos. Assim, no tópico a seguir descrevemos a análise do primeiro texto trabalhado em sala de aula.

3.3.1 Texto “Ela” (anexo A)

Primeiramente, vale ressaltar que trabalhamos vários textos com os alunos. No entanto, selecionamos algumas das atividades para esta análise. Ao aplicarmos o primeiro questionário e a prova diagnóstica, iniciamos o trabalho com o texto na sala de aula, visando desenvolver as estratégias de leitura com os alunos, pois um dos dados encontrados foi a dificuldade de compreensão textual por parte de alguns deles.

Por conta disso, resolvemos primeiramente, trabalhar o texto “Ela”, de Martha Medeiros, justamente porque, nessa atividade, nosso objetivo foi observar a capacidade de compreensão do aluno acerca da ideia central do texto, uma vez que, em nenhum momento do texto, a autora cita que trata da “barriga”, levando o leitor a realizar suas próprias inferências.

Nesse dia, levamos as cópias do texto e as distribuímos a todos os alunos. Entretanto, durante a prática em sala de aula, nossa atenção se voltou principalmente para os sujeitos da pesquisa. Nessa atividade, antes deles iniciarem a leitura, exploramos inicialmente as previsões

do texto, conhecimentos prévios de leitura a partir da exploração do título, bem como as motivações para se ler um determinado tipo de texto.

De acordo com essa prática, Solé (1998, p. 91) defende que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.”

Dessa maneira, trabalhamos a estratégia, previsões sobre o texto que estava relacionado ao tema antes da leitura. Em outras palavras, na medida em que íamos realizando as previsões sobre o texto, pedimos que eles transcrevessem no verso da folha suas previsões de leitura, com base na exploração do título “Ela”. De acordo com esse comando, tivemos como exemplos algumas previsões de leitura levantadas pelos alunos:

A1: *“Acho que o texto fala sobre uma mulher, a vida de uma pessoa do sexo feminino.”*

A3: *“Pelo título do texto, eu identifiquei que “ela” se refere a uma pessoa (mulher).”*

B3: *“O texto fala de uma pessoa.”*

C1: *“Reclama da vida.”*

Analisando esses dados, observamos que as previsões do texto realizadas pela maioria dos alunos fizeram uma referência específica a uma pessoa, sobretudo mulher. Partimos do pressuposto de que isso aconteceu por conta do título ser exatamente uma palavra única (ela), não oferecendo ao leitor outras possibilidades de previsões, a não ser considerar o sexo feminino, e, principalmente, por ser um pronome de 3ª pessoa do singular que fez alusão a um termo que se voltou, preferencialmente, para as mulheres. Diferentemente dos outros, C1 considerou que o título se referia às reclamações da vida.

Após as previsões e conhecimentos prévios levantados, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do texto, a fim de alcançarem a compreensão textual, e observarmos seus comportamentos durante a leitura silenciosa e suas dificuldades de leitura.

Ao término da leitura, alguns não conseguiram compreender de fato a ideia central sobre a barriga. Diante disso buscamos outros meios, realizamos outra leitura, a compartilhada. Nesta, resolvemos não só ler em voz alta, mas, principalmente conversar sobre o texto, sobre os parágrafos não compreendidos pelos alunos, sobre as palavras ou termos confusos, sobre as passagens que despertaram o conhecimento prévio deles, e aquelas sobre as quais o contexto foi peça fundamental para a compreensão. Nessa etapa, todos estavam sentados no formato semicírculo, desconstruindo um pouco o tradicional.

Quando finalizamos a conversa sobre o texto alguns alunos argumentaram já saberem qual a ideia central do texto, pontuando que suas previsões de leitura não se confirmavam. Nesse caso, para que verificássemos se eles haviam realmente compreendido a temática principal, solicitamos que destacassem alguma palavra, expressão ou passagem do texto que os levaram à ideia primária. De acordo com isso, alguns alunos destacaram os seguintes trechos:

C4: *“Algumas ficam sem respirar para encolhê-la.”*

B3: *“Para eliminá-la, prometemos cortar bebidas alcoólicas, prometemos fazer mil abdominais por dia.”*

C3: *“Pois alojam a infeliz no próprio corpo, biquínis colocam tudo a perder.”*

A1: *“Falam muito de celulite, de falta de cintura.”*

Ou seja, essas foram as pistas e/ou trechos que levaram os alunos a compreenderem que o texto falava de barriga, e não de uma mulher. Em outras palavras, essa foi a estratégia que levou o aluno a encontrar a ideia central do texto lido. A partir dessa ação, reconhecemos que essa proposta se tornou interessante porque levou o aluno a ser o próprio condutor do seu processo de compreensão, uma vez que a maioria não havia compreendido a temática central do texto através da leitura independente (silenciosa).

Além disso, percebemos que, nesse dia, a leitura compartilhada foi um dado motivante e estratégico que possibilitou a realização de uma leitura significativa (Solé, 1998), principalmente para aqueles que não haviam compreendido o texto durante a leitura silenciosa.

3.3.2 Texto “A morte da tartaruga” (anexo B)

Na data do dia 17/05/2018, levamos para a sala de aula, a fábula “A morte da tartaruga”, de Millôr Fernandes, cuja temática falava de um menino que se entristeceu por causa da morte do seu animal de estimação, a tartaruga. Buscando novos motivos para alegrar o garoto, o pai teve a brilhante ideia de empregar o termo funeral como sendo uma festinha de aniversário. Nisso, ele motivou a criança de que apesar da morte da tartaruga, ambos podiam enfeitar uma caixa, colocar o animal dentro, acender velas, encher balões, comer bolos, balas, doces, bombons, e chamarem os meninos da rua para cantarem um Happy-Birth-Day-To-You para a tartaruguinha, e posteriormente ser enterrada no quintal. Porém, algo estranho aconteceu, o animal começou a se mexer, ou seja, não estava morto. Por conta disso, o pai alertou o garoto

de que não seria mais possível fazer o funeral como combinaram, uma vez que a tartaruga estava viva. Entretanto, o menino discordou da ideia do pai, pegando uma pedra bem grande, dizendo: “eu mato ela”. Ao final, a fábula traz a seguinte moral: “o importante não é a morte, é o que ela nos tira.”

Ao termos planejado trabalhar esse texto, consideramos não a exatidão de um conteúdo fácil, mas objetivamos realizar uma conversa sobre o texto que levasse os alunos a refletirem, argumentarem e a exporem suas opiniões diante da leitura. Para isso, entregamos os textos aos alunos, e, antes da leitura, realizamos as hipóteses sobre o título, sobre a estrutura do gênero, sobre os elementos característicos das narrativas, sobre as palavras desconhecidas por eles e sobre o autor do texto.

Nessa etapa, encontramos um dado preocupante: ninguém reconheceu que o texto se tratava de uma fábula. Até a professora da disciplina argumentou já ter trabalhado esse gênero em sala, porém alguns afirmaram não lembrar. Devido ao desconhecimento do texto, antes da leitura, explicamos alguns pontos essenciais sobre a fábula, o que ela significa, que meios a divulgam, quais características marcantes têm ela, que escritores se destacam na produção desse texto, que elementos são essenciais para que se reconheça que um determinado texto é uma fábula e outro não, e etc. Depois dessas explicações, demos início à leitura do texto.

Após isso, optamos por observar a recepção do aluno para o texto e para a leitura do mesmo. Para isso, solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa, destacando palavras e termos semanticamente desconhecidos por eles. Durante a leitura, notamos que todos haviam sublinhado palavras as quais desconheciam o sentido. Após isso, foi explicado aos alunos que, muitas vezes, as palavras precisam estar situadas dentro de um contexto para que o leitor venha a construir sentido para elas.

As palavras destacadas e cujo sentido desconheciam foram: “penalizada”, “acariciar-lhe”, “estremunhado”, “depôs”, “empregou” e a expressão “Happy birth day to you”. Após termos anotado tais palavras no quadro, demos início a uma conversa sobre o texto, a fim de verificarmos a capacidade dos alunos compreenderem tais palavras colocando-as dentro de um contexto, bem como refletirem sobre a moral da fábula, sua finalidade e o reconhecimento desse tipo de texto.

Dessa maneira, observamos que na medida em que íamos lendo o texto, a cada vez mais, eles interagiam, mostrando suas opiniões diante de cada termo anotado no quadro. A conversa de leitura fez com que alguns compreendessem o sentido de cada palavra desconhecida por eles, fazendo uso do contexto adequado.

Isso quer dizer que foi pertinente “Usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida” (LEFFA, 1996, p. 48), pois durante a leitura mediada não houve tanta necessidade da explicação da pesquisadora, uma vez que eles mesmos pontuavam suas opiniões, associando cada termo desconhecido ao seu sentido contextual e da maneira como haviam compreendido.

É pensando na noção de contexto que Koch (2002) defende que a leitura se torna significativa para o leitor quando ele se encontra em uma dada situação comunicativa, e esta situação é movida por laços de interação social entre os sujeitos. E isso foi comprovado na prática, pois enquanto os alunos liam o texto de forma individual, notamos que, para alguns, a leitura não estava sendo significativa tanto quanto passou a ser quando realizamos a conversa interativa de leitura.

Segundo Solé (1998), um dos dados motivadores que levam o aluno a construir o próprio conhecimento é a formulação de previsões sobre o texto, a mediação deve tratar então de perguntas sobre o que foi lido e esclarecimentos possíveis de dúvidas sobre o texto. Todas essas ações foram realizadas nessa atividade, uma vez que antes da leitura ambos realizaram as previsões do texto, analisando o título, gênero, fazendo uso do conhecimento prévio, sentiram dúvidas com relação às palavras desconhecidas no texto, sendo posteriormente respondidas por meio de uma conversa interativa de leitura, além de terem lançado questionamentos durante a leitura, como, por exemplo:

C3: *“Por que eles quis matar ela?”*

B2: *“O que é Happy-birth-day-to-you, professora?”*

A4: *“entendi, então isso que é uma fábula?”*

Nesse sentido, podemos considerar que “com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão” (SOLÉ, 1998, p. 119). Nessa atividade, a leitura interativa se tornou um recurso estratégico que levou alguns alunos a construírem um sentido próprio para a leitura da fábula.

Analisando tais questionamentos, consideramos que “as estratégias de aprendizagem se inserem no processamento da informação como recursos valiosos que o estudante pode dispor no momento do estudo [...]” (BORUCHOVITCH, OLIVEIRA, SANTOS, 2009, p. 531), ou seja, quando o aluno é levado a realizar indagações durante a leitura, talvez isso, seja um aspecto

positivo no sentido de ampliar o desenvolvimento e a busca pela aprendizagem durante a construção do saber.

3.3.3 Textos “Vozes da seca” (anexo C) e “Autóctone” (anexo D)

Nesta atividade, propusemos aos alunos o seguinte objetivo: realizar leituras, bem como analisar o título de dois textos distintos, verificando se o mesmo estabelecia uma relação semelhante entre o conteúdo do texto ou não, pois nossa intenção foi mostrar para os alunos que, muitas vezes, o título de um texto diz muito sobre ele e outras vezes não. E que por esta razão se faz necessário priorizar uma leitura integral, atenta e completa do texto, para que, assim, o leitor busque o tema central de forma significativa, não ficando preso somente a compreensão do título.

Para isso, foram selecionados dois textos: uma música da página 48 do livro didático, denominada de “Vozes da seca”, de Luiz Gonzaga e o outro texto intitulado “Autóctone”, de Luís Fernando Veríssimo. Nesse dia, primeiramente, motivamos a leitura dos textos e explicamos os objetivos da atividade aos alunos, uma vez que a atividade escolar só se torna produtiva quando direcionada a objetivos (Kleiman, 2009; Solé, 1998).

A música “Vozes da seca” fazia referência aos discursos políticos e aos manifestos. Uma forma poética de denunciar o descaso e a omissão dos governantes no combate à seca. A letra dessa música manteve uma relação direta com o título. Já em “Autóctone”, de Luís Fernando Veríssimo, notamos que esta palavra no decorrer do texto, não apresentava um sentido próprio, mas as personagens e o leitor deviam estabelecer sentido para ela na medida em que a situação e o contexto eram apresentados durante a leitura, ou seja, esse título quebrou um pouco das expectativas do leitor, quanto à busca do sentido e ao desenvolvimento da história.

Nossa metodologia de leitura ocorreu de duas formas: o texto “Vozes da seca” foi lido e discutido usando o livro didático dos alunos, e, quanto ao texto “Autóctone”, utilizamos o smartphone como suporte de leitura. Momento em que cada aluno, acessando a internet, teve acesso ao link do texto disponibilizado pela pesquisadora. Sobre aqueles alunos que estavam sem o celular, os colocamos em duplas com aqueles que tinham. Antes de lermos o texto de forma compartilhada, verificamos, em primeiro lugar, se todos haviam baixado o texto. Após a leitura de cada texto, realizamos uma discussão conjunta, levantamos questionamentos e analisamos cada título associando-o ao conteúdo do texto.

De forma prática, propusemos a eles a leitura de dois textos alternados. O primeiro apresentava o título “O que fazer com o lixo?” (anexo E), cuja discussão central versava sobre

o problema do lixo, que poderia ser sanado com a reutilização do mesmo por meio da reciclagem, por meio da temática objetivou-se instigar os estudantes a perceberem a relevância do tema. Já o segundo texto apresentava o título “De hoje em dia” (anexo F), o texto levantava uma discussão sobre os nomes das ruas de uma cidade, sendo que geralmente estão relacionados a acontecimentos históricos, pessoas, flores, animais.

Ao distribuímos os textos, os entregamos de forma alternada para os alunos, a fim de realizarem atividades diversificadas. Nisso, retiramos o título de cada texto, para que, após suas leituras, eles mesmos criassem títulos para o texto lido. Nosso objetivo, foi verificar a compreensão da leitura, o comportamento do aluno perante o texto (principalmente sem o título), a busca da ideia central, e observar se o título criado por eles iria manter uma relação próxima com o conteúdo do texto (ou não). Com relação ao texto “O que fazer com o lixo?”, verificamos abaixo os seguintes títulos criados pelos alunos.

A3: *“O lixo industrializado.”*

C1: *“Lixo e aproveitamento.”*

C2: *“A importância do lixo.”*

B1: *“Reciclagem do lixo.”*

Embora esses alunos tenham pensado na temática do lixo numa perspectiva diferente, eles conseguiram compreender a leitura do texto, bem como destacaram o tema central, que foi sobre o lixo. Para C2, o lixo exerceu uma importância no sentido de que fora útil para a reciclagem, C1 e B1 apresentaram títulos que se aproximaram mais da discussão principal: a reciclagem do lixo. Já A3 focou numa visão industrializada do lixo, deixando um pouco de lado a noção de reutilização do mesmo, mas, mesmo assim, não desmerecemos a estratégia desse aluno, uma vez que ao criar tal título, fez uso do seu conhecimento metacognitivo. (Solé, 1998)

No que concerne à criação de títulos com base no texto “De hoje em dia”, seguem abaixo os seguintes dados:

B2: *“Nomes de ruas.”*

A4: *“Os nomes das ruas.”*

A1: *“Cidades Brasileiras e ruas históricas.”*

B4: *“A vida da cidade.”*

C3: *“Fala sobre a rua do Brasil e sobre quem mora nela.”*

C4: *“Título do texto (rua).”*

B3: *“As cidades do Brasil.”*

Observando tais títulos, notamos uma certa variação de nomenclaturas. Alguns títulos acima se aproximaram bastante da discussão principal do texto, como foi o caso de B2, A4, A1 e B3, uma vez que o texto citava especificamente as cidades e ruas do nosso país. Diferentemente destes, verificamos que os demais alunos podiam até ter compreendido a leitura do texto, mas, durante a criação de títulos, fugiram um pouco da temática, como foi o caso de: B4, C3 e C4.

Observamos que dentre todos os alunos, C4 foi o único que apresentou uma proposta de título indefinida. Entretanto, “alunos de baixo rendimento escolar podem beneficiar-se muito de intervenções em estratégias de aprendizagem. Podem aprender a ampliar anotações de aulas, sublinhar partes relevantes de um texto, monitorar a compreensão na hora da leitura” (BORUCHOVITCH, 2007, p. 162).

Um dos dados satisfatórios encontrados nessa atividade foi a constatação de que os alunos se sentiram mais aptos a participarem da aula, a realizarem leituras, a se envolverem nas atividades, a mostrarem seus pontos de vista diante da leitura ou comentarem algo, quando: I) foram motivados, II) realizaram algo com objetivos, III) os textos foram comentados pelo pesquisador, IV) a leitura foi meditada e compartilhada. Em outras palavras, “[...] a competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão adequando-as às características do texto, construir significado [...]”. (BORUCHOVITCH, 2001, p. 20).

3.3.4 Texto “Um dia a gente aprende” (anexo G)

Um outro texto trabalhado em sala de aula foi “Um dia a gente aprende”, de William Shakespeare, cuja discussão serviu para refletirmos sobre os fatos do dia a dia, sobre nossas experiências de vida, nossa percepção de mundo, amizades e sentimentos, ou seja, foi uma leitura prazerosa que levou o leitor a refletir e talvez a se identificar com certas passagens do texto, uma vez que era bastante inspirador.

Esse texto foi composto de uma lauda completa e trabalhado a partir de três objetivos. i) o primeiro consistiu na realização da leitura e reflexão do texto, ii) o segundo visava observar se durante a leitura, os alunos seriam capazes de encontrar possíveis falhas no texto, como palavras invertidas e incompletas, e o i) terceiro objetivo solicitava a produção de um resumo do texto após a leitura. Ao sugerirmos a realização do resumo, não realizamos explicações sobre

ele, pois nossa intenção foi verificar a concepção de resumo adotada por esses alunos, isto é, a maneira como produziam esse gênero na escola, bem como a forma que se voltavam para ele.

Nesse dia, entregamos os textos aos alunos, explicamos os objetivos da atividade, realizamos as previsões de leitura, os motivamos para lerem o texto, e solicitamos uma leitura independente, uma vez que esse tipo de leitura “[...] atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas [...], as situações de leitura independente devem ser incentivadas na escola. (SOLÉ, p. 121, 1998).

De acordo com isso, foi solicitado que durante a leitura, os alunos destacassem trechos do texto que mais despertaram sua atenção ou que mais gostaram, para que, após a leitura, cada um apresentasse sobre a ideia destacada, mostrando sua opinião e gerando, assim, uma discussão reflexiva do texto de forma conjunta.

Dessa forma, analisamos abaixo a opinião de alguns alunos sobre a reflexão da leitura do texto:

A1: *“O texto é bom, porque fala de sentimentos, de coisas sobre o que vivemos em nossa vida.”*

C2: *“O texto é interessante, porque fala de verdades que acontecem na humanidade, no nosso dia a dia.”*

B2: *“Ele é muito interessante, é uma lição de vida.”*

A2: *“Eu gostei muito da leitura porque tudo o que o texto fala é verdade, tem muita gente que vai refletir muito com esse texto, como eu estou, gostei muito e me fez refletir bastante.”*

Observando esses relatos constatamos que atingimos nosso primeiro objetivo de leitura; fazer com que o aluno refletisse sobre o texto, relacionando algumas passagens deste com suas experiências de vida, seus gostos e conhecimentos prévios de leitura.

Ao escolhermos o texto “Um dia a gente aprende” de Shakespeare, uma das nossas intenções foi “[...] proporcionar aos alunos um texto que contenha erros ou inconsistências, pedindo que eles as encontrassem - e algumas vezes não lhes pedir nada, para ver se também as detectavam.” (SOLÉ, 1998, p. 123). Na prática, não pedimos que ambos buscassem as falhas, mas deixamos que eles encontrassem por si mesmos as lacunas do texto, utilizando suas próprias estratégias.

Após a leitura, conversamos sobre o texto e sobre a temática refletida, pontuamos algumas indagações sobre ele, quanto aos erros e incoerências de algumas palavras contidas no texto, visando saber até que ponto os alunos haviam não só compreendido a leitura, como

também o analisado por completo, ou seja, se foram atenciosos durante a leitura, se perceberam ou destacaram falhas, e ainda, que estratégias utilizaram para detectar as falhas do texto.

Durante nossas indagações sobre as inconsistências do texto, alguns alunos pontuaram que detectaram tais incoerências da seguinte forma:

A2: *“Tem algumas palavras no lugar errado e também está faltando algumas letras. Eu descobri lendo curiosamente.”*

B2: *“Eu observei também, percebi lendo e observando.”*

C2: *“Apresenta falhas. Percebi lendo o texto com cautela e com bastante atenção.”*

A1: *“Descobri lendo o texto e observando cada verso do texto.”*

C4: *“Não lembro.”*

C3: *“Não notei.”*

Observamos que a maioria desses alunos conseguiu atingir os objetivos dessa atividade, pois detectaram as falhas e inconsistências do texto por si só. Significa dizer que esses estudantes fizeram uso das estratégias metacognitivas durante a leitura, isto é, eles abordaram as falhas do texto quando utilizaram os seguintes recursos: a observação, a cautela, a atenção, e a curiosidade.

Nessa circunstância, consideramos que “[...] as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.” (BORUCHOVITCH; MECURI, 1999, p. 01), ou seja, a partir do momento em que o aluno lê um determinado tipo de texto e o compreende, significa dizer que esse aluno já estaria realizando estratégias de leitura com ou sem esforço, uma vez que o comportamento do aluno perante o texto já envolve o uso variado das estratégias, isto é, “[...] se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê”. (KLEIMAN, 2008, p. 49).

Além desses dados, temos também o caso de alguns alunos que, mesmo após terem lido e participado da discussão do texto, não conseguiram detectar por si só as incoerências dentro do texto. Sobre essa questão, Dehaene (2012) explica alguns fenômenos que se aproximam daquilo que mesmo estando à nossa frente, nossa retina não é capaz de perceber. Segundo ele, essa falta de percepção em volta das palavras acontece porque:

[...] as letras corretas de um lado e de outro do ponto de fixação, o leitor não percebe nada e crê ter sob seus olhos uma página normal. Resumindo, ele fica

cego em relação a uma grande parte de seu campo visual e não o sabe. Por que esta surpreendente cegueira periférica? No momento em que é produzida, a mudança das letras não é visível porque ocorre um pico de velocidade do olho, no momento em que a imagem da retina se torna imprecisa pelo deslocamento. Assim que o olhar pausa, tudo adquire o ar normal: as letras observadas estão nos seus lugares face à fóvea e o resto, de todo o modo, não é legível na periferia do campo visual.” (DEHAENE, 2012, p. 29).

O argumento deste pesquisador responde de forma consistente ao porquê de visualizarmos um texto e, muitas vezes, deixamos passar despercebidos elementos centrais do mesmo. Pensando na atividade realizada, sobretudo nos alunos que não observaram as falhas no texto, podemos considerar para este fenômeno tanto a explicação científica desse pesquisador como também outros fatores, os quais desconhecemos. No entanto, quando o aluno afirmou “não lembro” ou “não notei” se faz necessária a eliminação da hipótese de que o aluno não tenha lido, pois durante a atividade foi constatada a realização da leitura por todos eles.

Outro pressuposto que pôde ser levantado foi a falta de atenção por parte desses alunos durante a leitura, comprometendo assim a não percepção das incoerências no texto. Complementando o argumento de Dehaene, Smith (1989, p. 88) diz que “o fato de os olhos estarem abertos não é indicação de que a informação visual do mundo a nossa volta está sendo recebida e interpretada pelo cérebro”. Em outras palavras, Smith, partindo de uma noção científica, defende que o cérebro não vê o mundo totalmente na medida em que a imagem cai sobre nossos olhos.

Já o terceiro objetivo desta atividade consistiu na produção de um resumo, pois, segundo Solé (1998, p. 147), “é importante os alunos entenderem porque precisam resumir, que assistam aos resumos do professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização”.

Na prática, constatamos que elaborar resumos se tornou uma das grandes dificuldades dos alunos, ou seja, para muitos, fazer resumo consistiu apenas em copiar e colar trechos de um texto, não o alterando em nada. Daí, notamos o quanto esses alunos adotavam uma concepção escolar de resumo bastante preocupante. Em outras palavras, a maioria dos alunos apenas destacou uma parte do texto e a transcreveu no campo destinado para a produção do resumo. Ao contrário disso, somente dois alunos conseguiram de forma bastante sintética resumir as ideias do texto com suas próprias palavras.

A1: *“Eu entendi que o tempo passa e muitas coisas tem que ficar para trás, as pessoas aprendem com o tempo e que temos que deixar de conviver com pessoas e sentimentos diferentes.”*

A2: *“Esse texto mostra a realidade da vida. Mostra para a pessoa ter paciência, compreensão, reflexão, atitudes, entre outras coisas. Essas palavras discutidas no texto já ensinam muitas coisas sobre como ver a vida.”*

Sobre isso, Boruchovitch (2001, p. 21) enfatiza que tanto os leitores de baixo rendimento, como os de alto rendimento, devem ser ensinados “a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias”.

Nessa perspectiva, observamos que ainda se faz bastante necessário investir e insistir nas práticas de produção do resumo escolar, para que assim, esses alunos desconstruam a errônea concepção adotada sobre esse gênero, isto é, mostrar que um resumo não se faz somente por meio da prática “copiar e colar”, sem ao menos utilizarem suas próprias sínteses.

Nesse sentido, tomamos os dois exemplos acima (A1, A2) e os colocamos dentro das ideias de Solé (1998, p. 147), quando esta reflete sobre a prática de resumo na escola, considerando que “[...] o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura.” Para a referida autora não existem regras ou técnicas exatas para a construção de um resumo, mas o importante é a compreensão do texto relacionada às ideias principais do mesmo, e esta associada aos objetivos de leitura e conhecimento prévios do aluno.

3.3.5 Atividade: análise de gêneros diferentes (anexo H)

Nesta atividade tivemos como objetivo principal levar o aluno a analisar e reconhecer tipos de gêneros variados, uma vez que no início da pesquisa muitos sentiram dificuldades em reconhecer o gênero fábula.

Para esta atividade, levamos para a sala onze textos, como: receita culinária, aviso, piada, entrevista, charge, poema, bilhete, anúncio publicitário, propaganda, mensagem de email e bula de remédio. Nesse dia, fizemos uma introdução sobre os tipos de textos que circulam diariamente na sociedade, os quais utilizamos com frequência, e posteriormente explicamos os objetivos da atividade. Para isso, foi solicitado que os alunos formassem grupos ou duplas, em seguida distribuimos para cada um textos diferentes, a fim de analisarem, descrevendo o nome de cada um dos gêneros.

Durante essa ação, ficávamos observando o modo de interação e participação do aluno durante a atividade. Nesse caso, formamos as seguintes duplas e grupos: dupla I formada por C3 e C1, dupla II formada por A2 e outro aluno, grupo III composto por C2 e dois alunos e a dupla IV, formada por A4 e outra aluna. Para cada grupo distribuimos uma folha de papel e um tipo de texto diferente, ou seja, à medida que eles concluíam a análise de um texto, recebiam outro, até analisarem todos. Vale considerar que realizamos a atividade somente com esses alunos por conta da ausência dos demais.

Com relação aos dados, verificamos que o grupo III, tendo maior participação de C2, foi o que mais conseguiu reconhecer e analisar os gêneros textuais dentre todos os grupos, pois dos onze textos, reconheceram dez, desconhecendo apenas a charge. Em outras palavras, durante nossa observação, notamos que esse grupo não sentiu dificuldades em analisar os outros gêneros, apenas um (charge).

A dupla II, com participação de A2, reconheceu cinco gêneros textuais, os quais denominaram de: aviso, mensagem de email, recado (que seria o bilhete), receita culinária, e a piada. A dupla IV formada por A4 e outra aluna sentiu bastante dificuldade na análise e reconhecimento dos textos, reconhecendo apenas dois: a piada e o poema. E por fim, a dupla I, composta por C1 e C3, conseguiu analisar nove gêneros textuais, desconhecendo a charge e o aviso.

Considerando essa atividade, ressaltamos a sua importância, pois permitiu que o aluno reconhecesse, refletisse e, ao mesmo tempo, fosse capaz de analisar gêneros de textos variados, os quais utilizam e se deparam no dia a dia. Foi possível perceber que apesar de alguns alunos terem demonstrado dificuldades no reconhecimento dos variados textos, ainda assim, foi possível notar que ambos fazem uso deles no contexto diário, bem como não se tornam “tipos estranhos” para os alunos, desconhecendo apenas a nomenclatura de alguns gêneros (BUCHLER, 2009).

3.4 Concepções de leitura adotadas: segundo questionário – (apêndice C)

Neste item, apresentamos a análise do segundo questionário aplicado junto aos alunos, neste o objetivo foi analisar e observar até que ponto este estudo contribuiu para a aprendizagem dos alunos, referente às estratégias de leitura desenvolvidas no primeiro semestre da pesquisa, tendo em vista que esse questionário foi um recurso utilizado em razão de termos trabalhado várias atividades de leitura em sala de aula, e por termos encerrado esse estudo em julho de 2018, por motivo de férias dos alunos.

Esse questionário foi composto de três perguntas e visou saber sobre: i) em que aspectos a aprendizagem do aluno melhorou durante a pesquisa, ii) que estratégias eles mais se apropriaram durante o estudo, iii) e que concepções de leitura adotaram. Com base no item i), notamos:

B4: *“melhorou, eu não sabia interpretar o texto. Melhorou muito minha leitura”.*

A2: *“melhorou, antes eu tinha vergonha até de ler na frente dos professores.”*

B1: *“melhorou na hora de discernir o texto e o tema, e que toda história de uma fábula tem uma moral.”*

C2: *“melhorou sim, eu tinha dificuldade em ler.”*

C3: *“melhorou e me ajudou muito.”*

Daí, observamos que alguns alunos consideraram que melhoraram em alguns pontos, como interpretar textos, reconhecer títulos e temas, ler de forma compartilhada, bem como terem adquirido aprendizagem sobre tipos de textos. Já outros não especificaram em que aspectos melhoraram, como foi o caso de C2 e C3, apenas afirmando que a pesquisa os ajudou a melhorar.

Em prática, podemos dizer que esses alunos participaram ativamente de todas as atividades solicitadas. C2 interagiu bastante nas atividades, apesar de inquieto. C3 era bastante reservado e apresentava dificuldades, mas isso não significa dizer que se deixou levar por isso, pelo contrário, demonstrou muito interesse e esforço nas atividades, visando superar aquilo que o limitou saber, além disso, sua recepção com relação à pesquisa também nos motivou.

Das estratégias propostas por Solé (1998), reconhecemos que a motivação e os objetivos de leitura se fizeram como dados concretos na prática, pois, visando comprovar tal eficiência, resolvemos entregar somente os textos aos alunos sem ao menos partirmos desses aspectos, e aconteceu que a maioria deles não demonstrou interesse pela leitura. Constatado isso, demos início à motivação e aos objetivos de leitura, e vimos o quanto mostravam-se participativos.

Nesse sentido: “[...] é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza dos objetivos, a predição, a auto-indagação, sejam centrais [...]” (KLEIMAN, 2009, p. 44). Para que através disso, as estratégias metacognitivas na leitura sejam desenvolvidas.

Com base no item ii), quais estratégias mais utilizaram durante o estudo, observamos que:

A2: *“Perguntar para o professor quando tenho dúvidas.”*

C4: *“Reler a leitura para poder entender.”*

B1: *“Ler duas vezes ou mais até compreender, se não conseguir pergunto ao professor.”*

A4: *“Ler muito para compreender.”*

C3: *“Continuar lendo.”*

Por trabalharmos o texto escrito enquanto recurso para desenvolvermos estratégias de leitura, os alunos adotaram a compreensão textual como um importante aspecto a ser alcançado durante a leitura de um texto; uma vez que a maioria pontuou no questionário que, para entender um texto, fazem perguntas ao professor, leem mais de uma vez, releem, continuam lendo até compreender, ou seja, para eles todas essas formas foram estratégias que os levaram a atingir a leitura de um determinado texto, bem como compreendê-la. Ou melhor, “[...] por meio da leitura, estes puderam aprender lendo como se processa a leitura e de que maneiras esta pode ser aprimorada”. (SOUSA, 2017, p. 102)

Além dessas estratégias, utilizamos várias outras durante as atividades em sala. Nesse caso, vale destacar que a leitura compartilhada foi também uma das formas mais relevantes que fez com que muitos dos alunos se sentissem ativos e interativos a participarem da pesquisa, uma vez que no início alguns mostravam-se bastante tímidos.

Vimos também que a leitura independente gerou habilidades diferentes, isto é, enquanto uns mostraram dificuldades de se concentrarem para ler e compreender, outros conseguiram realizar isso de maneira bastante natural. A motivação, as previsões de leitura e a definição de objetivos foram estratégias muito utilizadas, uma vez que a cada atividade realizada ambas se fizeram necessárias. Vale ressaltar que em alguns momentos levamos para a sala textos que tratavam de famílias, futebol, preconceito, etc, de acordo com algumas temáticas sugeridas no questionário inicial.

Observamos também que, durante a leitura, ao passo que os alunos liam, novos conhecimentos prévios eram relacionados ao conteúdo discutido. Por conta disso, levamos para eles temáticas diversificadas, além dos tipos de textos variados, a fim de que os alunos desenvolvessem não só a experiência em trabalhar textos diferentes, mas, principalmente fossem capazes de gerar aprendizagens por meio destes, pois é preciso que o professor explore gêneros textuais variados na escola. (OCEM, 2006).

A ideia principal foi também uma das estratégias bastante utilizadas durante a leitura, uma vez que para atingi-la foi necessário primeiramente compreender o texto. No início do estudo, a maioria dos alunos mostrava dificuldades em concluir a leitura e posteriormente

pontuar alguma ideia do texto. Todavia, ao longo de todas as atividades realizadas, fomos percebendo que essa dificuldade foi aos poucos sendo superada por alguns deles. Assim, “[...] a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”. (SOLÉ, 1998, p. 138).

Com base no item iii) do questionário, cujo objetivo foi investigar as concepções de leitura adotadas por eles até o primeiro semestre do estudo, vemos:

A2: *“Na verdade, a leitura é muito importante para gente, muito mesmo.”*

C4: *“A leitura pra mim é muito importante, porque nos desenvolve e ajuda o saber.”*

B1: *“A leitura pra mim é algo inexplicável e importante, pois usamos ela para tudo.”*

A4: *“A leitura para mim é algo muito bom, pois é uma aprendizagem rica.”*

C1: *“Ela pra mim é uma coisa boa.”*

C2: *“A leitura é uma aprendizagem que faz parte da nossa sobrevivência.”*

C3: *“A leitura é muito boa, ajuda naquilo que precisamos para subir na vida.”*

Observando esses relatos e os do questionário inicial, notamos algumas diferenças, ou seja, enquanto alguns alunos mudaram de concepção de leitura, outros permaneceram com a mesma, como, por exemplo, C1 havia dito anteriormente que “a leitura é muito boa para a vida”, já no último questionário continuou priorizando a mesma concepção de leitura. No início, C3 considerou a leitura como “ótima”, e até o presente momento a definiu da mesma forma, porém acrescida de mais uma concepção, que foi a leitura relacionada a um propósito: subir na vida.

Acontece que C3 ainda partiu de uma concepção restrita de leitura, apresentando poucas limitações de sentido, ou seja, para ele, a leitura é algo bom porque nos levava a atingir propósitos, contrariando assim a visão de leitura enquanto prática significativa que desperta o prazer e a aprendizagem no leitor. (Freire 2011; Coracini, 2005). É pensando nesse exemplo que Kleiman (2008) argumenta que, muitas vezes o aluno adota a ideia de que o importante é aprender português e não trabalhar o texto, acreditando que tendo conhecimento das regras gramaticais, terá mais chances de conseguir oportunidades profissionais.

Da mesma forma, A2 priorizou a mesma concepção de leitura que pontuou no primeiro questionário. No primeiro, a leitura foi considerada como “algo importante para o homem” e no segundo questionário destacou que “a leitura é muito importante para gente, muito mesmo” (A2). Reconhecemos que esse aluno percebeu a importância da leitura, diferenciando que não só a utilizamos, como principalmente dependemos dela no dia a dia.

Com relação aos demais alunos reconhecemos que algumas concepções anteriores de leitura foram modificadas comparadas às que foram apresentadas neste questionário, como foi o caso de C2, B1, A4, C4. Para C2, a leitura era vista como algo interessante, no sentido de trabalhar a língua e conhecer palavras diferentes. No segundo momento, a leitura passou a ser vista como uma aprendizagem significativa. C4, por sua vez, considerou, no início, a leitura numa perspectiva escolar, enfatizando que a utilizava mais nas interpretações de texto. Já recentemente pontuou a leitura como algo importante, desenvolvendo o sujeito e o ajudando na construção do saber.

Da mesma maneira, A4 havia considerado a leitura como uma prática longa, enquanto que no segundo momento a considerou como algo bom, no sentido de gerar aprendizagens. Já B1 havia enfatizado que a leitura era mais utilizada para os estudos, e agora reconheceu que além da escola, a leitura possui finalidade para tudo, não só escolar, pois “A leitura pra mim é algo inexplicável e importante, pois usamos ela para tudo.” (B1)

Nesse sentido, reconhecemos que antes, A4 apresentava uma visão bastante distorcida de leitura, vendo-a como uma prática desmotivante, cansativa ou quem sabe repetitiva, perdendo, assim, o valor de relevância e significância que tem a leitura (Matencio, 1994). Entretanto, após trabalharmos o texto escrito sob diferentes perspectivas, esse aluno deixou de lado a noção de leitura enquanto prática longa, considerando-a como uma ação rica que gera aprendizagens. A partir disso, ressaltamos que mais propostas e mais trabalhos sejam realizados no campo da leitura, a fim de mostrarmos que ler não se reduz apenas à extração e atribuição de significados perante um determinado texto (Leffa, 1996).

Através desses dados, notamos que no início da pesquisa alguns alunos se mostravam confusos e desorientados durante o trabalho com a leitura. Um dos pressupostos levantados para essa questão foi o fato de termos observado a raridade de se trabalhar o texto escrito na sala de aula, e quando o era, geralmente, acontecia por meio de produções textuais, pois durante as nossas observações das aulas regulares, em nenhum momento, os alunos eram levados a ler e refletir sobre os textos.

Depois do primeiro semestre da pesquisa pudemos notar que a maioria já se sentia mais à vontade para interagir em toda e qualquer atividade solicitada.

Notamos que muitos gostaram das atividades em que a leitura foi trabalhada, já outros, embora fossem atenciosos e participativos, mostravam um pouco de resistência, no sentido de não exigir deles tarefas complexas. Porém, quando exigidos, todos interagiam. Resta considerar que todos foram capazes de realizar as atividades de índoles muito diversas (Solé, 1998), bem como se tornou válido explorar ao máximo o conhecimento prévio, a motivação, as habilidades

e a capacidade deles em todas as atividades em sala, a fim de desenvolverem estratégias de leitura variadas.

Também reconhecemos que muitas pesquisas em torno da leitura foram desenvolvidas visando superar os grandes déficits existentes nessa área. Não é de se estranhar que muitos já buscaram outros métodos de pesquisas para que sejam respondidas as diversas indagações que ainda inquietam o vasto campo da leitura. Daí, podemos citar alguns estudos avançados, os quais foram utilizados nesta pesquisa, como foi o caso de Dehaene (2012), que cientificamente explica como nosso cérebro desenvolve a leitura, Boruchovitch (2007, 2001, 2009, 1999, 2005, 2012), que trabalha esta na perspectiva das estratégias de aprendizagem, sobretudo na visão da psicologia educacional, e Smith (1989), que discute sobre o processo de aprendizado da leitura fazendo uso de uma análise psicolinguística da compreensão.

No mais, reconhecemos que mais pesquisas em torno do ensino da leitura sejam desenvolvidas, para que possamos desconstruir a concepção de uma crise da leitura que afeta nossos alunos e nosso país. (Silva 1986; Martins, 2012).

Após o primeiro semestre, podemos dizer que os alunos mostraram-se interessados em participar do estudo e de cada atividade solicitada, embora alguns tivessem consciência de suas dificuldades de leitura. Além disso, notamos que, no início da pesquisa, a compreensão textual foi um dos aspectos que eles mais se preocupavam em atingir. Foi por este motivo que a priorizamos como um importante item a ser trabalhado em sala, sob a lente das estratégias metacognitivas de leitura.

Durante o percurso da pesquisa e de muitas atividades, verificamos que boa parte dos alunos já não mostrava tantas dificuldades de leitura e compreensão, bem como já conseguia inferir alguma ideia central do texto. A nosso ver, a maior problemática encontrada no início do estudo foi perceber que todos eles apresentavam uma concepção de resumo bastante limitada. Partindo desse problema, foi nosso objetivo continuarmos o desenvolvimento dessa pesquisa no segundo semestre, visando superar as deficiências encontradas.

3.3.6 Leitura e análise de charges (apêndice D)

Nesta atividade de leitura e interpretação foi trabalhada a análise de charges distintas, cujo objetivo era levar o aluno a utilizar estratégias de leitura, ler cada imagem de forma crítica, despertando a capacidade de realizar uma leitura reflexiva, além de questionar sobre as realidades sociais presenciadas nas charges.

Para esta atividade, foram analisadas três charges. A primeira delas abordava como tema central a fome, a pobreza no país. A segunda fazia uma crítica às crianças que utilizam mais a tecnologia do que a leitura de livros propriamente dita, tornando este um objeto “desconhecido” para elas. Já a terceira charge trazia uma crítica sobre as bases e desigualdades capitalistas presenciadas na sociedade. Assim, mostramos abaixo o resultado dessa atividade:

B2: *“Na imagem A, ele vive uma pobreza tão grande que chegou ao ponto de comer a própria perna, isso reflete a falta de alimento e emprego no Brasil, pois no nosso país as condições são precárias, tornando-se cada vez mais um lugar de alta desigualdade social.”*

“Na imagem B, eles estão surpresos porque hoje a cada dia está uma falta de livros, de ler, e quando eles viram o livro ficaram com medo, pois nem sabiam o que era aquilo por causa do costume de não ler livros, mas somente usar tecnologia.”

“Na imagem C, temos um político enganando os eleitores, pois está roubando o outro que faz um serviço honesto, enquanto este trabalha certo, o político quer tudo fácil. E isso acontece muito na realidade.”

Nesta ação, observamos que B2 realizou uma análise conforme sua leitura e interpretação das charges, destacando em cada imagem o tema central posto em discussão. Na imagem (a), destacou sobre a pobreza, a fome e o desemprego existentes no Brasil, enfatizando que esses aspectos, por serem precários no meio social, acabam reforçando ainda mais as desigualdades sociais. Na imagem (b), considerou que o susto das crianças na imagem se deve ao fato de não estarem habituadas a lerem livros, mas apenas fazerem uso da tecnologia para tudo. Já na imagem (c), o aluno frisou sobre os políticos e os eleitores, argumentando que a ação política no país acontece de maneira injusta.

A1: *“A imagem (a) está criticando a pobreza, a fome, porque isso é uma situação da nossa própria realidade, sendo que a crise está acabando com o nosso país por falta de boas políticas, infelizmente.”*

“A imagem (b) está criticando a falta de leitura na sociedade, a gente convive com pessoas que tem pouco acesso aos livros de variados tipos, mas acabam preferindo a tecnologia, mesmo que o celular tem também a leitura, mas ainda é pouca. As pessoas tem tão pouco interesse pela leitura do livro, que ao verem um livro ficaram assustadas.”

“A imagem (c) está criticando dois homens que vivem de lados opostos. Um é um trabalhador humilde e o outro é um político que está roubando as coisas do outro. Na realidade

alguns políticos são assim roubam o que é do nosso país, da nossa sociedade para manter suas contas bancárias e luxos, enquanto várias pessoas passam necessidades no país e no mundo, é uma triste situação a política do Brasil.”

Nesta análise, A1 soube explorar cada imagem, destacando que na charge (a), a fome e a pobreza são temas centrais em discussão, considerando que diante da falta de uma política igualitária surgem desigualdades e crises sociais entre os sujeitos. Na imagem (b), o discente reconheceu que, apesar de o celular permitir a realização de leituras, ainda não se torna totalmente capaz de substituir a eficiência de um livro impresso, destacando que é crescente o número de leitores que são mais adeptos à leitura feita pelo celular do que pelo livro. E na charge (c), A1 destacou sobre a corrupção política existente na realidade, considerando que, enquanto uns passam por necessidades sociais, outros vivenciam uma situação contrária a essa.

A3: “Na imagem (a) vejo um retrato da miséria que muitos vivem no Brasil. As pessoas não tem oportunidades de crescerem e terem uma vida digna. Por uma parte é culpa dos governantes, pois os pobres nem sempre são prioridades na sociedade e acabam sofrendo com a fome comendo qualquer coisa para sobreviver, com os juros e altos ajustes de contas.”

“A imagem (b) nos mostra uma geração de crianças que estão dependentes dos aparelhos tecnológicos estando cegos para a leitura dos livros.”

“Na imagem (c) vemos uma cena bastante real do nosso país. Os governos que tiram dos seus eleitores os últimos recursos, fazem pagar impostos altíssimos e abusivos, e as vezes o cidadão não tem nenhuma fonte de renda para tirar nem o da sua própria sobrevivência, é lamentável.”

Já na imagem (a), A3 explorou sobre a miséria no país, realidade essa que afeta a situação de muitos brasileiros, pontuando que a falta de oportunidades faz com que muitas pessoas vivam nas mazelas sociais sofrendo com a falta de uma política justa. Na charge (b), esse aluno destacou sobre a dependência tecnológica de muitas crianças, abandonando, assim, a preferência pela leitura de livros e priorizando apenas a tecnologia. Finalizando, na imagem (c), A3 criticou sobre a falta de recursos para a sobrevivência do indivíduo na sociedade, sendo este obrigado a pagar elevados impostos, além de passar por necessidades financeiras.

B3: “A imagem (a) está retratando a pobreza, a fome no nosso país e a miséria que estão numa situação bastante difícil, inclusive para os pobres sem emprego.”

“A imagem (b) critica as pessoas que usam tanto a tecnologia que acabam desconhecendo o livro. E essa situação é bastante comum hoje em dia. As crianças preferem ler pelo celular do que pelo livro.”

“A imagem (c) critica a política, a corrupção que estão tão grandes e os políticos que roubam o pouco que o povo tem, e a política do Brasil é assim.”

Nesta atividade, notamos que B3 fez uma análise crítica conforme sua leitura e entendimento, destacando na imagem (a) a questão do desemprego, da fome e da miséria existentes no nosso país, considerando que essas situações se tornam difíceis, principalmente para aqueles que vivem sem oportunidades. Na charge (b), criticou a real situação vivenciada por crianças quando se trata da tecnologia, afirmando que pelo fato desta ser tão utilizada, o livro acaba tornando-se algo “desconhecido”, e em desuso por elas, argumentando também que essa realidade é bastante comum nos dias atuais. Já na charge (c), esse aluno fez uma comparação entre a cena apresentada na imagem, e a situação política do Brasil, destacando que, da mesma forma, a corrupção e a injustiça se fazem presentes na nossa sociedade.

Observamos que uma atividade desta natureza tende a gerar conhecimentos produtivos para o aluno, uma vez que é levado a se tornar um leitor ativo, sendo capaz de ler, compreender, analisar e refletir sobre aquilo que leu. Notamos que cada um refletiu sobre o mesmo tema de forma diferenciada, mantendo sempre a mesma lógica de compreensão. Sendo assim, esses dados se tornam satisfatórios porque nos mostra a capacidade de análise de um texto não verbal realizada por esses alunos, uma vez que os textos não verbais, segundo eles, não são trabalhados com frequência na sala de aula.

Pensando nisso, consideramos que esses alunos mesmo não habituados a lerem e analisarem textos dessa natureza, ainda assim conseguiram atingir o objetivo proposto pela atividade, que era utilizar estratégias durante a leitura, análise e reflexão das charges. E essa prática nos leva a comparar os resultados anteriores com os recentes, ou seja, no início do estudo, esses alunos sentiam bastantes dificuldades em compreender, destacar, levantar discussões acerca dos textos lidos, resumir e até comentarem as ideias de um texto.

Partimos do pressuposto de que, talvez, esse avanço se deva ao próprio desenvolvimento da pesquisa, do desenrolar das atividades, dos objetivos almejados e da insistência em trabalharmos naquilo que era dificultoso na aprendizagem desses alunos.

Sobre isso, Smith (1989, p. 246, 247) esclarece que o papel do professor/pesquisador em leitura,

[...] é o de garantir que os alunos tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudá-los a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades. Onde eles veem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde eles encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes.

Sob o mesmo ponto de vista, Dehaene (2012, p. 345) acredita que, de vez em quando, o professor deve partir de experimentos ou de alguma ideia que achou interessante e aplicá-los no ensino. Segundo ele, quando realizada essa ação, o professor deve considerar que “experimentar exige conceber com paciência, minúcia, levando em consideração todos os conhecimentos passados e uma manipulação nova de estratégia de ensino”, a fim de construir laços significativos de aprendizagem no decorrer do processo de ensino.

Reconhecemos também que a “mediação pode provocar avanços significativos nas habilidades de leitura, e assim tornar a tarefa mais participativa com implicações bastante positivas para a aprendizagem.” (LOPES, 1997, p. 65), isto é, observamos que a mediação foi um elemento central nas atividades desenvolvidas, pois, assim como ela, a intervenção, os objetivos e as propostas realizadas na sala de aula permitiram ao aluno um desempenho e um desenvolvimento diferenciados em cada encontro. Isso nos leva a defender que a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, cabendo ao professor explorá-los a cada atividade. (Kleiman, 2009).

No caso desta atividade, observamos que a análise e reflexão das charges se deram principalmente porque “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2011, p. 20). Em outras palavras, ao terem analisado a charge de forma crítica, foi possível reconhecer que esses alunos utilizaram seus conhecimentos de mundo e os associaram às situações presentes nas charges, relacionando assim, as relações existentes entre o texto analisado e o contexto em discussão.

Desse modo, é pensando na noção de contexto que muitos pesquisadores, dentre eles, Leffa (1996) e Koch (2002) o defendem como peça fundamental durante a leitura e compreensão de um determinado texto, pois, segundo eles, o leitor não pode atribuir significados vazios a cada palavra presente no texto, mas, deve fazer uso, principalmente, da situação e do contexto presenciados na leitura para que esta ocorra de forma significativa.

Nesta atividade não foi diferente, pois observamos que nenhum aluno, durante a análise das charges, fugiu do tema em discussão, ou seja, todos atingiram o objetivo proposto na atividade. Esse dado nos motiva bastante porque cada aluno, a cada atividade, mostrou um

desempenho diferenciado comparado ao anterior, nos mostrando suas capacidades de aprendizagem durante o trabalho com o texto na sala de aula.

Assim, o ensino das estratégias de leitura “é uma das possibilidades de o aluno desenvolver um conhecimento explícito das estratégias necessárias nas diferentes atividades de aprendizagem [...] com o intuito de controlar de maneira autônoma sua própria aprendizagem.” (PORTILHO, 2011, p.151, 151).

3.3.7 Texto: carta “queridos pais” (apêndice E)

O objetivo desta atividade foi construir estratégias variadas para se compreender a ideia central do texto. Para isso, os alunos foram motivados primeiramente a lerem o texto, uma vez que a personagem da carta era uma adolescente que, desde cedo, abandonou a família e os estudos por causa das vaidades do mundo, como, por exemplo, as drogas. Essa carta traz o relato da vida de uma garota, suas tristezas vividas pelo mundo, sua perdição nas drogas, o surgimento de doenças, o arrependimento de ter ido embora e um pedido de desculpas para a família por ter seguido uma vida infeliz.

Depois de explorarmos sobre o enredo da carta, o tema e o tipo de texto, os alunos iniciaram a leitura do texto. Após a leitura e compreensão da carta, os alunos responderam duas questões sobre o texto. A primeira delas buscou saber quais estratégias eles mais utilizaram para entender o texto e a segunda questão solicitava que o aluno construísse duas perguntas para o texto, e, em seguida, justificar o porquê da sua indagação. De acordo com a primeira questão, temos:

B2: *“lendo com muita atenção.”*

C4: *“prestei muita atenção e parei pra refletir a leitura”.*

C3: *“eu fiz a leitura do texto com atenção e consegui entender o texto.”*

A1: *“primeiramente eu leio o texto umas três vezes. Eu compreendi porque o texto fala de uma família, fala de drogas, de uma doença e de uma menina que está pedindo desculpas pra família.”*

C2: *“eu procuro sempre ler o texto mais de uma vez e me concentrar para compreender do que se trata o texto, eu entendi mais porque costumo ver essas situações em filmes e novelas.”*

Analisando essas respostas, notamos que todos eles compreenderam a leitura do texto, pois “[...] uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da

linguagem e as várias características de operação do cérebro humano” (SMITH, 1989, p. 17). Nesse caso, também notamos que eles recorreram ao uso de diversas estratégias, dentre elas, observamos a recorrência da estratégia “ler com atenção” sendo a mais utilizada pela maioria dos alunos. Já outros enfatizaram que, para compreender um texto, releem mais de uma vez, tornando-se também um tipo de estratégia de leitura.

Sobre o uso de estratégias, Martins (2012, p. 84) diz que “[...] para a leitura efetiva implica aprendermos e desenvolvermos determinadas técnicas, pois cada leitor tem que descobrir, criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho”.

A partir desse ponto de vista, reconhecemos que esses alunos fizeram sim uso de suas próprias técnicas a fim de alcançarem o sentido real do texto. Usamos o termo “técnicas” como Martins (2012), porque estamos considerando a noção de estratégias, de desempenho, de aprendizagem, de desenvolvimento, ou seja, aspectos que são próprios do aluno durante a fase da construção do conhecimento.

Boruchovitch e Gomes (2005, p. 320) dizem que quando o aluno monitora seu próprio processo de aprendizagem, “[...] os estudantes poderão ser beneficiados pela utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para obter melhores resultados na ação de aprender”.

Da mesma forma, Kleiman (2008, p. 51) pontua que, ao ler um determinado texto, o leitor apresenta duas características básicas que tendem a tornar a atividade de leitura em uma ação consciente, reflexiva e intencional, isto é:

[...] primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, ou seja, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Analisando o argumento de Kleiman, reconhecemos que ele passa a ser refletido nas respostas dos alunos, pois, ao serem motivados a lerem a carta “queridos pais”, eles iniciaram a leitura do texto já sabendo o que iam ler e sobre o tipo textual e, após a leitura, conseguiram compreender as ideias mais relevantes discutidas na carta, mostrando a nós leitores, as estratégias de leitura utilizadas por eles no entendimento do texto. Significa dizer que o caminho estratégico foi o aspecto fundamental que levou o aluno a ter êxito na atividade.

Outro dado interessante foi notar que a leitura da carta “querido pais” foi associada aos conhecimentos prévios dos alunos, como, por exemplo, C2 abordou que, ao ler o texto, seu entendimento textual se tornou mais favorável porque assemelhou a leitura com situações

vividas em filmes e novelas. Dando a entender que “[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. (KLEIMAN, 2009, p. 13).

Já com relação à segunda questão da atividade que consistiu na elaboração de duas perguntas para o texto e suas justificativas, notamos:

C2: *“Por que ela não pediu desculpas pessoalmente a seus pais?”*

-fiz essa pergunta porque acho que ela deveria ter feito mais bonito falar pessoalmente.

“Por que ela abandonou os pais?”

-curiosidade em saber porque o motivo do abandono.

A2: *“Qual seria o motivo dela ter ido embora de casa?”*

“Por que ela foi tão ingrata com os pais?”

-perguntei isso porque gostaria de saber o que aconteceu realmente na vida dela.

B2: *“Por que ela quis voltar para casa?”*

“Por que ela largou os estudos?”

-perguntei isso porque fiquei com curiosidade dela largar o lar pelo mundo das drogas.

B4: *“Por que ela agiu dessa forma ingrata com os pais?”*

“Por que só agora que ficou doente veio atrás dos pais?”

-fiz essas perguntas porque essas partes me chamaram atenção.

Analisando esta atividade, observamos que eles foram capazes de elaborar perguntas para o texto, alcançaram o entendimento textual e mostraram as justificativas do porquê as fizeram, e assim realizaram as indagações para o texto, mostrando as estratégias de leitura utilizadas nesta atividade. Dito de outra forma,

As perguntas feitas pelos alunos fornecem subsídios práticos, para que fiquem evidentes as estratégias de leitura utilizadas, pois entendemos que as perguntas devem ser objetivadas para um despertar crítico e argumentativo, afim de que o aluno/leitor demonstre, através de seu entendimento, sua capacidade de construção e significados que são evidências de uma compreensão textual. (BUCHLER, 2009, p. 79).

Assim como Buchler defende, torna-se válido explorar estratégias de leitura em qualquer atividade. Solé (1998, p. 113) também aborda que “[...] provocar perguntas sobre o texto é uma estratégia que pode ser praticada em diferentes níveis de leitura”. Da mesma forma, Boruchovitch e Mecuri (1999, p. 01) reiteram que as estratégias de aprendizagem, quando realizadas, não são aspectos rígidos a serem seguidos pelos alunos, mas são “[...] consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa”.

Nesta atividade, observamos que as perguntas feitas pelos alunos apresentaram justificativas diferentes, ou seja, cada um mostrou uma curiosidade variada sobre o texto, que os levou a refletir sobre a leitura, sobre o tema e sobre a história lida, pois a leitura da carta se assemelhou com situações variadas com as quais nos deparamos no dia a dia e, talvez isso, foi um ponto importante porque possibilitou ao aluno associar o seu conhecimento prévio, seu conhecimento de mundo refletidos no texto, fazendo com que sua compreensão, atenção e interesse pela leitura fossem aspectos alcançados sem dificuldade, uma vez que o texto trouxe um tema que os fez sobretudo refletir.

3.3.8 Prática de resumos na sala de aula

No início do estudo, observamos que uma das dificuldades mais enfrentadas pelos alunos foi a produção de resumos em sala de aula. Percebeu-se que a maioria considerava o resumo escolar apenas como uma prática de cópia e cola, não apresentando suas próprias ideias no decorrer do texto. Por conta dessa evidência, sentimos a necessidade de trabalhar esse gênero textual em sala buscando desenvolver no aluno a capacidade de síntese e de resumir textos de forma autônoma, deixando de lado a concepção de copiar e colar.

Para isso, foi necessário trabalharmos de início algumas orientações base sobre a produção do resumo trazidas no LD de Português (anexo I), pois esse manual traz dicas, exemplos e sugestões de como produzir esse gênero na escola. Optamos por utilizar essas orientações pelo LD porque todos os alunos tinham acesso ao livro e por serem orientações significativas que ensinavam a resumir textos variados.

Nesse sentido, nossa primeira aula sobre o resumo foi trabalhada por meio do livro didático do aluno, sendo realizada em dois horários. O objetivo dessa aula foi conduzir a aprendizagem do aluno, levando-o a observar e a reconhecer algumas orientações bases sobre a produção do resumo. Lembrando que nesse dia, todos os alunos participaram da aula, acompanhando ativamente às orientações do LD discutidas pela pesquisadora.

Na aula seguinte, a fim de resumirmos um texto de forma compartilhada e interativa, foi desenvolvida a prática de resumos na sala de aula, isto é, resumimos uma notícia sobre futebol (anexo J), cujo objetivo foi levar o aluno a participar da aula, focando e observando na produção do texto.

Primeiramente, cada aluno leu o texto a fim de compreender o tema central, depois discutimos sobre a leitura, pontuando e destacando as partes mais relevantes do texto. Após isso, iniciamos a escrita do resumo de forma conjunta, copiando-o no quadro. O instigante dessa ação foi notar a participação dos alunos envolvidos na construção do resumo, pois à medida que cada aluno construía um argumento do texto para a composição do resumo, íamos de forma compartilhada reformulando e ajustando-o no quadro até o resumo ser elaborado. Esta aula foi atrativa porque permitiu ao aluno a sua participação na aula, a atenção e a observação durante a produção do gênero resumo.

Sobre essa prática, Solé (1998, p. 147) reitera que “é importante os alunos entenderem por que precisam resumir, que assistam aos resumos efetuados pelo seu professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização.” A partir das sugestões ensinadas, foi solicitada a produção do resumo de forma individual. O texto trabalhado abordava uma discussão sobre preconceito racial na internet (anexo L), sendo lido, compreendido e posteriormente discutido por todos. Realizadas essas etapas, solicitamos a elaboração do gênero resumo. Vale ressaltar que esse texto tratava de um caso de racismo sofrido pelo goleiro Aranha, do time Ponte Preta, quando chamado de “preto” durante uma partida de futebol, e que posteriormente essa notícia ganhou repercussão nas redes sociais.

Nesse caso, nossa intenção foi observar se durante a produção do resumo, os alunos deixariam de lado a noção de cópia e cola e o construíssem com suas próprias palavras, considerando seu entendimento textual. Assim, vejamos abaixo alguns resumos produzidos por eles:

C2: “Racismo é no mundo inteiro. Assim como o caso do Aranha goleiro do Ponte Preta, Daniel Alves ainda quando defendia as cores do Barcelona. Foi cobrar um escanteio e jogaram uma banana no gramado, o jogador a pegou e comeu. Esses casos no esporte são comuns, mas tem que acabar.”

C1: “O racismo, ofensas racistas contra pessoas negras que sofrem muita agressão e violência na sociedade injurias públicas.”

A3: “Muitos negros ainda hoje sofrem com o racismo. São casos que podem acontecer em qualquer lugar ou ocasião. Em um acontecido em 2014 no qual a vítima foi o goleiro Aranha do Ponte Preta, quando ainda era goleiro do Santos, que em uma partida de futebol foi chamado de macaco pela torcida do time rival, o Grêmio, no qual este ficou fora da Copa do Brasil e foi obrigado a pagar um valor de 50 mil para o goleiro. Até mesmo nas redes sociais, o goleiro recebe comentários racistas.”

B2: “A população negra sempre sofreu ataques racistas, desde o tempo antigo até os dias de hoje. Há muitas histórias de agressões que acontecem frequentemente no dia a dia, que acontecem muito no transporte público, no trabalho e nas tarefas diárias e no esporte. Muitos famosos sofrem com ataques racistas, muitos se escondem atrás de redes sociais, perfis falsos e se sentem mais confiantes para cometer essas agressões.”

Analisando esses resumos e considerando o primeiro resumo feito por eles, do texto: “um dia a gente aprende”, de Shakespeare, notamos um avanço significativo nesta atividade, pois, no início, reconhecemos como era dificultoso para eles produzirem um texto fazendo uso da sua própria compreensão textual, e agora percebemos que, apesar de alguns ainda mostrarem dificuldades, como foi o caso de C1 e C3, foi possível notar que muitos foram capazes de alcançarem bons resultados, como foi o caso dos demais alunos.

Ao elaborar seu resumo, observamos que C2 conseguiu associar o acontecimento discutido no texto a outro fato bastante parecido, que foi citar o exemplo do jogador Daniel Alves, que também sofreu racismo durante uma partida de futebol. Desse modo, esse aluno tanto compreendeu a leitura como utilizou e relacionou seu conhecimento de mundo às inferências do texto. Assim, “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente.” (KLEIMAN, 2009, p. 25).

Da mesma forma, Leffa (1996, p. 30) reitera que “a necessidade do uso de inferências para compreender o texto pode ser demonstrada não só através de perguntas sobre o texto, mas também através da elaboração de resumos”, isto é, o ensino desse gênero textual permite que o aluno seja capaz de ler e compreender o texto-fonte, construindo, assim, um novo texto, a fim de desconstruir também a concepção de que resumir não é só copiar, mas elaborar um outro texto trazendo as ideias principais do texto original, refletindo, assim, sobre a compreensão de uma leitura feita.

Com relação ao outro texto “Violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio no Brasil”, (anexo M), tivemos como objetivo principal levar o aluno a depreender o tema do texto além de desenvolver a capacidade de síntese elaborando um resumo. Assim, observamos os seguintes resumos:

B2: “Segundo o texto, a escola é um lugar que deveria ser sagrado, mas a cada dia a violência vem nos mostrando o contrário, muitos alunos dizem que é difícil aprender com esse medo que vivem rodeando eles, muitos pedem por segurança, porque já pensam no transtorno que é fora da escola. O Brasil está na crise e cada vez mais a segurança vai de mal a pior, e a violência vai afetando muito a escola.”

B3: “O texto do G1 aborda sobre a insegurança de alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro onde a professora Andrea Ramal fala que os alunos estão com problemas de concentração e não podem se dedicar por causa do medo da violência na escola.

C2: “De acordo com o texto, a insegurança atrapalha na aprendizagem dos alunos, a violência nas escolas tem que acabar. Nós alunos queremos estar seguros para poder se concentrar e manter o foco nos estudos. Assim como já diz o texto, a escola é muito especial e deveria ser tratada como um lugar sagrado.”

O último resumo foi feito a partir da leitura do texto “A publicidade deve ser proibida para crianças?” da autora Feranda Salla (anexo N). Assim, observamos abaixo a construção desse gênero por alguns deles:

A2: “De acordo com o texto “a publicidade deve ser proibida para crianças?” da autora Feranda Salla, os jovens não devem ser proibidos de informações, eu sou a favor da publicidade infantil porque o mal não é a exposição de produtos, mas sim a falta de educação dada pelos pais. Se os jovens não tem uma boa educação alimentar em casa eles podem se tornar obesos. Então não é a propaganda que leva a obesidade. Não adianta proibir a criança da publicidade é importante que ela seja educada para fazer um uso correto.”

B1: “A autora Fernanda Salla diz que não se pode proibir um jovem de fazer propaganda. Também fala que a obesidade não é causada somente porque a criança faz propaganda, mas sim por uma série de fatores, pois o que falta é uma boa alimentação saudável. Na minha

opinião, eu acho que a criança pode fazer propaganda, se ela for bem educada para saber o que está fazendo. Então a publicidade não deve ser proibida para as crianças.”

C2: “No texto de Fernanda Sala, a publicidade não deve ser proibida para as crianças. Temos que ensinar e informar elas sobre os perigos porque são inocentes e não sabem se defender sozinhas. Para cuidar e livra-las da obesidade é preciso primeiramente ter educação alimentar em casa. Para tratar do público infantil sobre essa questão publicitária, ela diz que tem um órgão, o Conar que tem uma resolução que cuida desse assunto.”

A partir dessas atividades, podemos dizer que obtivemos resultados satisfatórios, pois no decorrer das aulas, os alunos demonstraram, pelo seu comportamento e participação nas aulas, a superação de muitos problemas. Esses problemas estão relacionados às dificuldades de produção do resumo observada no início do estudo. Ou seja, queremos chamar a atenção para o fato de que, antes, muitos deles não conseguiam ler e falar sobre o texto de forma resumida, sobretudo utilizando suas palavras e argumentos, tornando-se essa uma barreira enfrentada por muitos.

No decorrer das aulas sobre o resumo, foi possível notar uma mudança na aprendizagem de alguns alunos durante a produção desse gênero. Em outras palavras, à medida que trabalhávamos a elaboração do resumo escolar, comparávamos com o que foi produzido por eles no início da pesquisa. Nosso objetivo era observar se havia avanços na aprendizagem desses alunos, considerando as concepções de resumo ainda adotadas por eles.

Nessa comparação, foi possível perceber que, a cada resumo produzido, surgia uma mudança significativa na aprendizagem deles. Isso se tornou um dado bastante interessante, porque de doze, nove conseguiram desconstruir a concepção de resumo enquanto cópia e cola, sendo capazes de sintetizar um texto de acordo com seu próprio entendimento textual.

Para Solé (1998, p. 147) esta ação é válida, no que sentido de que “[...] o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura.”

Já Buchler (2009, p.136) defende que a compreensão textual é um fator imprescindível para que o aluno venha a resumir um texto, isto é, quando o leitor atinge um grau de compreensão na leitura, “[...] o aluno/leitor consegue traduzir com suas palavras a mensagem proposta pelo texto, onde as estratégias implícitas inconscientes aparecem de maneira lógica e seu aprendizado é de forma crescente.”

Em relação ao último resumo produzido por eles sobre a publicidade infantil, observamos que os alunos, no decorrer da produção textual, conseguiram citar a própria referência do texto original, mostrando para o leitor a fonte de origem e o autor do texto. Esse avanço ocorreu de forma satisfatória porque quando trabalhávamos os resumos, nossa intenção foi mostrar aos alunos as mudanças alcançadas (ou não) por eles na aprendizagem desse gênero, isto é, a cada etapa, a cada atividade feita, íamos comparando cada resumo a fim de observarmos os dados satisfatórios aprendidos pelos alunos durante a produção do gênero. Notamos ainda que essa ação os motivou a produzir os resumos, uma vez que passavam a ter uma consciência do seu desempenho aprendiz.

Ao realizarmos essa prática, nossa intenção foi dar um direcionamento para o aluno, mostrar as possíveis falhas, os resultados esperados e não esperados e a aprendizagem adquirida (ou não) durante a produção do resumo. Realizada essa análise na sala, os alunos se mostravam atentos às observações levantadas pela pesquisadora, levando consigo as explicações pontuadas como algo novo. Devido a isso, foi notável um avanço na produção textual do resumo, uma vez que a cada atividade a maioria progrediu em termos de aprendizagem, desconstruindo a concepção de resumo escolar enquanto aspecto redundante.

Sobre o ensino das estratégias, Boruchovitch (1999, p. 09) enfatiza que “é possível ensinar a todos os alunos a expandir notas de aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização e fazer resumos.” Essa pesquisadora defende que tanto essas estratégias como outras podem ser exploradas pelo professor, pois acredita que o válido é levar o aluno a vivenciar e a experimentar diferentes caminhos que levam ao conhecimento, ou seja, “[...] o importante na aprendizagem é o “descobrir”, isto é, encontrar o próprio caminho, a maneira mais “gostosa” de aprender.” (PORTILHO, 2011, p. 92).

Apesar de termos observado um avanço significativo no desenvolvimento de estratégias de alguns alunos, reconhecemos que ainda se faz bastante preciso que o ensino da leitura, das estratégias, da reflexão crítica sejam aspectos trabalhados na escola. Dito de outra forma,

Portanto, podemos afirmar a necessidade de incluir no programa curricular do ensino o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, já que o professor não somente deve basear-se na explicação de como acontecem determinados fenômenos mas também deve difundir o valor deles. Além da aquisição dos conhecimentos, é muito importante que o aluno tenha acesso a eles no momento oportuno e com um determinado propósito, tornando-se, assim, mais competente enquanto aprendiz. (PORTILHO, 2011, p. 151).

Contextualizando a citação acima, vale reconhecer que, no início do estudo, foi observado que a produção de resumos era algo dificultoso para os alunos, bem como uma prática não realizada por eles. Por conta disso, muitos adotavam uma concepção de resumo bastante restrita e limitada. Ao termos constatado esse fato, foi nossa intenção trabalhar essa dificuldade, visando desenvolver no aluno a capacidade de produção do resumo de forma autônoma, fazendo com que eles desconstruíssem também as concepções adotadas sobre esse gênero.

Isso nos levou a reconhecer que trabalhar o resumo por meio das estratégias de leitura foi um dado que nos possibilitou levar o aluno a desenvolver diferentes formas de aprendizagem sobre esse gênero, bem como a observar que resumir textos não significa apenas copiar e colar. Em outras palavras, “ensinar, portanto é estar comprometido com o outro (com o aluno), um ser de possibilidades, dificuldades e necessidades, como todos os humanos.” (PORTILHO, 2011, p. 150), ou seja, nossa proposta insistiu naquilo que era dificultoso para os alunos, levando estes a serem construtores do próprio processo de aprendizagem.

Dessa maneira, Boruchovitch e Gomes (2005, p. 319) defendem que, apesar dos índices de dificuldades de alguns alunos, ainda “[...] é possível pretender mudar o destino precoce de fracasso presumido para muitos estudantes considerados “carentes” ou simplesmente “diferentes”. Da mesma forma, Silva (1986, p. 50) reitera que é preciso insistirmos no ensino da leitura, uma vez que “[...] estamos vivendo numa sociedade letrada.”

Em suma, o quadro apresentado nos leva a reconhecer que “é fundamental explicar aos alunos que eles precisam adquirir um repertório de estratégias de estudo e aprender a aplicá-las.” (BORUCHOVITCH, MECURI, 1999, p. 03). E acima de tudo considerar as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes momentos e contextos críticos, reflexivos e significativos que os levem a construir o próprio saber. (OCEM, 2006).

No caso desta etapa, reconhecemos que, no início, eram muitas as dificuldades dos alunos com relação à produção do resumo escolar. No decorrer das atividades realizadas, fomos percebendo uma mudança significativa na aprendizagem da maioria, ou seja, os alunos que adotavam uma concepção de resumo enquanto cópia, foram mudando esse ponto de vista ao longo das práticas realizadas em sala de aula, pois, à medida que trabalhávamos esse gênero, eles construíam um novo conhecimento para si. Afirmamos isso, porque ao compararmos as atividades de cada aluno, foi observado um avanço na aprendizagem. Significa dizer que, durante cada atividade, muitos deles se tornaram capazes de ler um texto, compreendê-lo e parafraseá-lo com suas próprias palavras, uma vez que antes, muitos só realizavam a ação de copiar e colar.

Vale ressaltar que apesar de termos observado que os resumos produzidos por eles possam não ser textos extensos, é válido dar importância à aprendizagem inicial do aluno, visto que muitos partiam de uma concepção de resumo bastante fechada, não sendo capazes de conseguirem parafrasear um determinado texto. Esses dados se tornam significativos à medida que nos mostram uma dificuldade superada por muitos deles sobre a produção de um resumo escolar.

Portanto, “os resultados indicam que, com a maior utilização de estratégias metacognitivas e orientações motivacionais, esses estudantes devem estar mais aptos a regular seu processo cognitivo e conseqüentemente sua própria aprendizagem.” (CUNHA, BORUCHOVITCH, 2012, p.251). Nesse caso, as estratégias de leitura se tornaram aspectos relevantes nesta pesquisa, pois, “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

3.3.9 Criação de palavras-chave a partir do texto “Fake News” (anexo O)

O trabalho com a leitura, quando planejado, nos leva a querer buscar e a experimentar variadas metodologias de ensino na sala de aula. Nesse sentido, sabemos que a leitura exerce um papel bastante relevante no social e que nos permite enxergar o mundo e as situações diárias por um olhar mais crítico (Freire, 2011). Devido à importância que possui, a literatura vem questionando a falta de leitura, de interesse dos indivíduos e de propostas motivadoras nos currículos das escolas.

No entanto, apesar de o ensino da leitura no país estar circunscrito em uma “crise da leitura” como afirmam Silva (1986) e Martins (2012), reconhecemos que ainda “[...] é possível melhorar, muito significativamente, o ensino da leitura.” (DEHAENE, 2012, p. 345). Principalmente no que diz respeito às descobertas cognitivas recentes nessa área, bem como as experiências, motivação e práticas dos professores comprometidos com seus objetivos de ensinar.

Diante desse quadro, cabe ao professor “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente.” (OCEM, 2006, p. 06). Por assumir um importante papel no processo de ensino, Lopes (1997, p. 55) reitera sobre

[...] a necessidade da formação teórica do professor para que possa haver mudanças consistentes no que se refere à leitura. O ensino da leitura, de acordo com o nosso ponto de vista, implica em trabalhar, ou melhor dizendo, em criar condições para que as estratégias de leitura sejam ativadas e para que o leitor-aprendiz as utilize devida e fartamente.

Segundo ela, o trabalho com as estratégias de leitura é visto como uma metodologia eficaz que torna o professor preparado para conduzir e oferecer propostas e caminhos norteadores que levam o aluno a se tornar um construtor-crítico-reflexivo do próprio processo de aprendizagem.

Assim, pensando na prática, foi resolvido trabalhar a construção de palavras-chave a partir da leitura de um texto. O motivo desse planejamento aconteceu em razão de termos, primeiramente, observado que esses alunos, mesmo lendo o texto, mostravam desconhecimento do que seria elaborar palavras-chave a partir da leitura e compreensão de um texto.

A fim de constatarmos essa dificuldade, pedimos que, após a leitura de um determinado texto, construíssem palavras-chave para ele. Como resultado, aconteceu que eles não conseguiram cumprir esse objetivo, afirmando não conhecerem tal prática.

Depois desse diagnóstico, trabalhamos essa questão com o intuito de desenvolvermos neles estratégias de leitura, a fim de superarem e se tornarem capazes de avançarem na aprendizagem, bem como desconstruírem mais uma dificuldade. Para isso, levamos para a sala de aula algumas pesquisas que discutiam sobre a elaboração e importância das palavras-chave no contexto da leitura e da escrita.

Depois dessa introdução, levamos alguns textos que exemplificavam sobre a prática da elaboração de palavras-chave em textos variados, a fim de que eles percebessem que os textos, os temas e a linguagem variam dependendo do contexto em uso.

Baseados nas discussões teóricas e nos exemplos mostrados, sugerimos a prática em sala de aula, onde levamos um texto para que eles, após a leitura, elaborassem palavras-chave de acordo com o seu entendimento textual. O texto discutia sobre uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre Fake News, um tema polêmico e bastante discutido por alguns estudiosos. Assim, observamos abaixo o resultado dessa atividade:

C1: “Notícias. Redes Sociais. Fake.”

B3: “Mentiras. Notícia. Internet.”

C2: “Pesquisa. Fake News. Estados Unidos.”

B2: “Estados Unidos. Redes Sociais. Notícias Falsas.”

B4: “Divulgação de mentiras. Rapidez. Internet.”

A2: “Mentira. Estratégia. Falsificação.”

B1: "Fake News. Sociedade. Notícias."

A1: "Pesquisadores. Internet. Propagação de mentiras."

De início, reconhecemos que o objetivo dessa atividade foi alcançado por todos eles, ou seja, cada aluno elaborou suas palavras-chave de acordo com sua própria compreensão textual. Notamos também que apesar de serem diferentes termos, vale acrescentar que todos eles são pontuados no texto, nos dando a reconhecer que cada aluno explorou as palavras-chave de acordo com sua escolha e entendimento.

Nessa perspectiva, Kleiman (2008, p.61) reitera que “o aspecto mais importante dessa proposta é que ela propõe atividades baseadas na convergência na leitura, até que ele possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal”, além de significativa que proporciona um determinado aprendizado ao aluno.

Da mesma forma, “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê.” (SOLÉ, 1998, p. 27). Comparando esse argumento com a atividade realizada, vemos que, ao ler e elaborar palavras-chave, os alunos não fugiram do tema a ponto de apresentar respostas incoerentes. Significa reconhecer que eles foram capazes de controlar a sua leitura em termos de compreensão e satisfazer aos objetivos almejados.

Consideramos também que nas atividades realizadas, as estratégias de leitura surgiram a partir do momento em que o leitor partiu de um determinado objetivo, buscando o melhor caminho estratégico e mais condizente com a situação de leitura. Em outras palavras, “a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos, uma vez que o mesmo leitor, enfrentando um texto único, pode também variar suas estratégias.” (KATO, 1999, p. 106, 107).

Além dessa colocação, outros estudiosos defendem que o trabalho com a leitura tende a ser produtivo quando são consideradas as reais dificuldades que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem (OCEM, 2006). Além dessa tese, é preciso reconhecer que “o sucesso da vida escolar de um aluno está relacionado a diversos fatores, dentre eles, o emprego eficiente de estratégias de aprendizagem.” (BORUCHOVITCH; CUNHA, 2012, p. 247). Essas pesquisadoras também defendem que as orientações motivacionais e a construção de objetivos consistentes são aspectos que norteiam uma prática de ensino eficaz. Assim, podemos inferir que esses alunos se tornam capazes de interagirem nas mais variadas formas, no trabalho com o texto em sala de aula.

Vale ressaltar que no início, o problema observado nessa turma foi a grande quantidade de propostas voltadas para o ensino da leitura que partiam de ações muito estáticas, ou seja, “[...] a própria definição de leitura sofria distorções agudas, sendo confundida com processo de alfabetização.” (SILVA, 1986, p. 16).

Em outras palavras, por conta de o ensino da leitura não partir de diferentes objetivos e diferentes propostas, os alunos acabavam reproduzindo uma prática monótona, que não os levava a enxergar a leitura por outro viés, considerando-a apenas como um ensino repetitivo. Vale destacar também que na maioria das atividades trabalhadas em sala, foi observado que, quando apresentávamos nossa proposta de trabalho, esses alunos ficavam um pouco surpresos com o objetivo apresentado.

Acreditamos que isso acontecia, talvez, em razão de trabalharmos a leitura em uma outra perspectiva e com diferentes objetivos, sendo que estes eram contrários à prática com a qual já estavam acostumados, pois em muitos dos encontros foi percebido esse tipo de reação. No entanto, isso só acontecia no início da aula quando apresentávamos nossa proposta de trabalho para eles, todavia, quando iniciávamos as atividades, eles acabavam interagindo ao ponto de mostrarem suas dificuldades e capacidades.

Isto nos leva a defender o ponto de vista de Solé (1998), quando diz que o aluno é capaz de utilizar estratégias de leitura de variadas formas, pois é um aspecto que realmente acontece na prática em sala de aula. No entanto, pensando na prática escolar, percebemos que o que falta é mais incentivo e mais propostas inovadoras nos currículos das escolas no que se refere ao trabalho com a leitura, uma vez que o aluno utiliza estratégias a todo instante de forma consciente ou não. (Kleiman, 2008).

A partir dessas colocações, Boruchovitch (2007, p.163) reitera que

Se, por um lado, sabemos que vivemos um cenário educacional no qual intervir em estratégias de aprendizagem se encontra ainda incipiente, mas parece poder muito contribuir para atenuar os problemas existentes, por outro lado, precisamos transcender abordagens remediativas e adotarmos um enfoque preventivo no qual o aprender a aprender seja possível desde o início da escolarização formal.

Ou seja, é preciso que a escola, bem como os professores invistam em propostas inovadoras capazes de levar o aluno a uma aprendizagem significativa e autônoma, deixando de lado metodologias de ensino conservadoras que, em vez de despertarem o interesse do aluno por aprender, só trazem desmotivação.

É pensando em propostas diferenciadas no ensino da leitura que muitos pesquisadores defendem “[...] a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2005, p. 319).

Quanto ao exposto, Leffa (1996, p.45) enfatiza que quando trabalhamos a leitura por meio de estratégias, é preciso considerar que “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura.”

Portanto, é necessário que mais estratégias, mais propostas de ensino da leitura sejam planejadas e desenvolvidas no contexto escolar, uma vez que as estratégias “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se ou não se ensinam e se aprendem ou não se aprendem.” (SOLÉ, 1998, p. 70).

3.5 Concepções finais de leitura: terceiro questionário - (apêndice F)

Neste item, analisaram-se três questões diagnósticas, cujo objetivo maior foi observar até que ponto esta pesquisa contribuiu de forma significativa para a aprendizagem do aluno, bem como verificar se as concepções de leitura desses alunos mudaram ou se permaneceram as mesmas consideradas no início do estudo.

Para isso, foram elaboradas três indagações que visavam saber sobre: i) levando em conta este estudo, você considera que sua aprendizagem na leitura melhorou em que aspectos?, ii) depois dessa pesquisa, das atividades feitas na sala, como você concebe a leitura?, iii) analisando as atividades realizadas durante este estudo, que estratégias de leitura você mais utilizou ou mais se apropriou durante o trabalho com os textos?.

De acordo com o primeiro item, seguem abaixo as seguintes considerações dos alunos.

i) levando em conta este estudo, você considera que sua aprendizagem na leitura melhorou em que aspectos?

C1: *“Na parte da leitura com a interação porque antes eu não participava de nada.”*

B4: *“Considero que na parte de compreender a leitura do texto.”*

B3: *“Na interpretação do texto.”*

A4: *“Agora gosto de observar o tipo de texto que vou ler porque antes eu não conhecia os tipos de textos.”*

C2: *“Na interpretação de diferentes textos.”*

A2: *“Melhorou na forma de compreender e observar a ideia principal.”*

C4: *“Considero que na interpretação do texto porque eu não ligava muito pra isso.”*

Diante dessas colocações, podemos perceber que a maioria desses alunos passou a ter uma percepção diferenciada com relação ao texto, isto é, antes desse estudo, esses alunos apresentavam uma visão distorcida de leitura, vendo-a apenas como uma mera prática escolar sem um valor reconhecido. No entanto, notamos que esse olhar mudou, uma vez que passaram a considerar o texto enquanto aspecto significativo, desconstruindo, assim, uma visão fechada de leitura.

Consideramos então esse dado positivo porque anteriormente muitos desses alunos não olhavam para o texto enquanto aspecto relevante e comunicativo que merece ser explorado em sala de aula. Pelo contrário, o texto e a leitura eram tidos como concepções antagônicas que apresentavam mais diferenças que semelhanças. Ou seja, com o final da pesquisa, podemos notar que a maioria deles passou a observar o texto por uma concepção diferenciada, considerando-o significativo.

Nesse sentido, Freire (2011, p. 86) nos diz que lemos o mundo a todo instante independentemente da palavra escrita, “mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.”

Significa dizer que apesar de utilizarmos a leitura no dia a dia por meio das práticas diárias, ele defende que ainda é preciso desenvolvê-la de forma mais crítica, reflexiva, levando o sujeito a ser um leitor autônomo dos textos e da própria leitura, ou seja, é preciso que a escola e também os alunos reconheçam o caráter emergencial, fundamental e enriquecedor que possui o texto e a leitura no contexto escolar.

É devido a relevância que possui o texto, que Koch (2007, p. 23) o considera como sendo um lugar de interação social onde os sujeitos participam ativamente das situações de comunicação. Situações essas que se tornam significativas à medida que os indivíduos se constroem através do uso do texto, sendo este “o lugar por excelência da constituição dos

interlocutores.” E nessa ação, a leitura é vista por uma nova concepção sendo “[...] entendida como atividade interativa de construção de sentidos.”

Outro dado observado foi que a maioria considerou que um dos avanços obtidos nessa pesquisa foi o alcance da interpretação e da compreensão textual, como, por exemplo ressaltam B4, B3, C2, A2 e C4. Consideramos que muitos deles creem na verdade dessa assertiva, talvez porque, no início do estudo a maioria apresentou bastante dificuldade no entendimento central do texto, sendo essa dificuldade superada, aos poucos, à medida que fomos trabalhando a leitura em sala de aula. Desse modo, “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.” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Através desse exemplo, é importante também considerar o posicionamento de Leffa (1996), quando trata da noção de compreensão, isto é, ele a considera como um aspecto primordial que permite ao leitor a busca e a construção do sentido para a própria leitura. E pensando nesse argumento, entendemos através do diagnóstico final, que muitos dos alunos consideraram a compreensão e o entendimento textual como resultados relevantes desenvolvidos durante esta pesquisa. Assim, reitera-se “a importância de se desenvolver nos alunos a compreensão auto-regulada em leitura, pois ler é uma atividade complexa que envolve raciocínio, ou seja, ler é compreender.” (BORUCHOVITCH, GOMES, 2005, p. 320).

Também é interessante observar os destaques sobre a prática de interação na leitura, afirmando terem desenvolvido o gosto por uma leitura interativa na sala de aula, como exemplo podemos citar C1, que pontuou: “*Na parte da leitura com a interação porque antes eu não participava de nada.*” Verifica-se que o argumento utilizado por C1 vai de encontro a uma prática motivadora, levando-o a ser participativo nas aulas de leitura, bem como nos dando a entender que anteriormente não interagira nas atividades realizadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, as OCEM (2006, p. 21) enfatizam que as situações de interação só se tornam efetivamente compreendidas “[...] quando consideradas na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido [...], o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge.”

Vale destacar também que outros alunos consideraram que tiveram um melhor desenvolvimento na observação e reconhecimento dos tipos de textos lidos, ou seja, segundo eles, essa prática de analisar os tipos textuais não era, até então, realizada na sala de aula, por exemplo, A4 afirmou: “*Agora gosto de observar o tipo de texto que vou ler porque antes eu não conhecia os tipos de textos.*”

Buscando o exemplo acima, percebemos que o próprio aluno sentiu a necessidade de reconhecer os tipos de textos que lê, bem como percebeu a importância que exerce o texto no contexto de ensino, declarando que, apesar de ler os textos, não os conhecia, nos dando a perceber que, por conta disso, sua leitura tornava-se incompleta ou, até mesmo, deixava a desejar. No entanto, é preciso frisarmos que, independentemente do tipo textual, o propósito comunicativo é considerado o principal aspecto a ser considerado em uma análise textual, porém, ainda assim, não negamos a importância que exercem os tipos textuais nas esferas sociais, sobretudo, para esse aluno.

Nessa perspectiva, Lopes (1997, p. 139) argumenta que é por meio do ensino das estratégias de leitura que o aluno pode se tornar capaz de construir uma aprendizagem motivada e mais enriquecedora. Em outras palavras,

[...] pela análise dos dados, ficou evidenciada como positiva e produtiva a contribuição das estratégias, porque a leitura entendida como compreensão se dá quando temos um leitor que procura monitorá-la, associando seus conhecimentos prévios -o de mundo, o linguístico, o textual -à atividade. Quando dizemos atividade, nos referimos àquelas desenvolvidas em sala de aula, pois dentro de nossa cultura, a escola é o lugar institucionalizado e formal destinado ao aprendizado da leitura.

Daí reconhecemos o quanto o ensino das estratégias de leitura se torna significativo para a aprendizagem do aluno, uma vez que a sociedade possui multiletramentos diversificados, e, com isso, passa a exigir, cada vez mais, que os indivíduos sejam capazes de interagirem uns com os outros por meio dos mais variados textos sociais (Soares, 2002).

Nesse seguimento, observamos abaixo o segundo item analisado, como também as considerações dadas pelos alunos.

ii) Depois dessa pesquisa, das atividades feitas na sala, como você concebe a leitura?

C4: *“Hoje vejo a leitura como algo muito importante até porque ela está presente no nosso dia a dia e se torna quase impossível dizer que ela não está presente.”*

B4: *“Antes a leitura pra mim era só no livro, mas hoje eu vejo que não porque se encontra no nosso dia a dia, por isso temos que focar mais nela.”*

B2: *“Considero a leitura algo importante, hoje já olho pra leitura e sinto que posso ler em qualquer lugar, entender, fazer um resumo, palavra-chave e procurar a ideia principal, porque antes eu via ela de outra forma, que era só na escola.”*

C3: *“Vejo como um caminho que constrói a aprendizagem.”*

A2: *“Me levou a ter uma visão mais crítica, a querer ir mais a fundo na leitura pra ler e conseguir entender o que li.”*

Analisando esses pontos de vista, notamos uma diferença considerável, pois ao compararmos as concepções anteriores de leitura desses alunos, vimos muitos pontos contraditórios, sobretudo, quando a leitura era vista como uma mera prática redundante e sem valor reconhecido. E nesta fase final, essa concepção sofreu modificações, uma vez que a leitura passou a ser considerada como algo bastante significativo para esses alunos.

Nesse sentido, consideramos que um dos pressupostos que leva, muitas vezes, os alunos a adotarem certas concepções contraditórias acerca do ensino da leitura na escola, aconteça devido “às práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.” (KLEIMAN, 2008, p. 16)

A partir desses resultados, podemos também observar que alguns desses alunos apresentavam uma visão de que a leitura era apenas escolar, não sendo reconhecida no uso diário. Como exemplo disso, lembramos de B4, quando afirmou: *“Antes a leitura pra mim era só no livro, mas hoje eu vejo que não porque se encontra no nosso dia a dia, por isso temos que focar mais nela.”* Isto é, através desse relato, reconhecemos que antes, B4 não considerava a noção de que a leitura poderia ir além da escola, mas a concebia apenas como uma reprodução oral sem significação relevante. No entanto, podemos afirmar que, através das ações realizadas neste estudo, muitos deles passaram a reconhecer a real importância que é a leitura no contexto social.

Acima desse pensamento, Kato (1999) reitera que, apesar de os alunos mostrarem-se motivados para o ensino da leitura, ainda se faz bastante preciso que a escola invista e trabalhe a leitura desde a sua aquisição através de um ensino “preventivo” e “formativo”, os quais possam levar o aluno a crescer em conhecimento, bem como levá-los a refletirem sobre a linguagem nas suas múltiplas facetas, construindo assim, um leitor proficiente.

Além disso, observamos também que cada aluno mostrou um pensamento diferenciado sobre a leitura, apresentando assim, uma concepção diferente da anterior. Como exemplo, alguns pontuaram que através dessa pesquisa passaram a ver a leitura de forma mais crítica,

como foi o caso de A2, que pontuou *“me levou a ter uma visão mais crítica, a querer ir mais a fundo na leitura pra ler e conseguir entender o que li”*. Pois, no início do estudo, a leitura era vista como uma ação rígida que se realizava apenas na escola.

Outros reconheceram que a leitura vai além da escola e do livro didático fazendo-se presente em todos os contextos de interação humana, como foi o caso de C4, que considerou: *“hoje vejo a leitura como algo muito importante até porque ela está presente no nosso dia a dia e se torna quase impossível dizer que ela não está presente.”* Também temos o caso de B4, quando argumentou: *“antes a leitura pra mim era só no livro, mas hoje eu vejo que não porque se encontra no nosso dia a dia [...]”*.

Além desses pensamentos, temos também os de outros alunos que consideraram a leitura como algo enriquecedor, que possibilita o conhecimento, por exemplo, B2 passou a ver a leitura de uma outra forma, assegurando que: *“considero a leitura algo importante, hoje já olho pra leitura e sinto que posso ler em qualquer lugar, entender, fazer um resumo, palavra-chave e procurar a ideia principal, porque antes eu via ela de outra forma, que era só na escola.”* Por sua vez, C3 priorizou uma concepção de leitura como sendo um *“caminho que constrói a aprendizagem.”*

Analisando esses argumentos, percebemos que de alguma forma, cada aluno passou a reconhecer o valor significativo que tem a leitura na esfera social, bem como passaram a desconsiderar as concepções de leitura consideradas no início da pesquisa, construindo, assim, um olhar diferenciado sobre ela, vendo-a não apenas como uma prática repetitiva e rígida, mas de uso social e valor reconhecido.

Portanto, vale defendermos que esses alunos mudaram suas concepções de leitura à medida que propiciamos o planejamento e a realização das atividades de leitura em sala de aula, cujas estratégias leitoras se tornaram o alvo primordial trabalhado ao longo desse estudo. Assim, significa dizer que tanto as estratégias cognitivas como as metacognitivas *“podem, sim, na situação de ensino, serem insinuadas ou estimuladas a fim de que sirvam de apoio para um desenvolvimento mais abrangente de habilidades de leitura.”* (LOPES, 1997, p. 108).

Já o terceiro item do questionário se referiu às estratégias de leitura mais utilizadas pelos alunos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, observamos abaixo as seguintes colocações dadas pelos discentes.

iii) Analisando as atividades realizadas durante este estudo, que estratégias de leitura você mais utilizou no trabalho com os textos?
--

A2: *lia e relia quando não conseguia compreender.*

C2: *observava o texto e a leitura com atenção.*

C4: *Lia várias vezes para entender.*

B2: *Eu lia a primeira vez, e relia de novo até compreender.*

B3: *quando eu não compreendia o texto, eu lia novamente até compreender.*

A1: *eu lia todo o texto e buscava a ideia principal pra ficar mais fácil a leitura e a compreensão.*

B1: *prestava atenção no tipo de texto, nos títulos, no jeito da linguagem e lia devagar com atenção pra chegar até a ideia principal.*

A3: *eu sempre gostava de ler mais de uma vez.*

Ao observarmos esses dados, notamos algo em comum, que todos eles fizeram uso de estratégias de leitura de diversas formas. Vale considerar que a partir desses dados, a literatura que trata desse tema é confirmada, quando defendem a tese de que as estratégias de leitura são recursos utilizados pelos leitores a partir do momento em que se deparam com o texto. Nesse sentido, as teorias que debatem sobre esse aspecto “acreditam no ensino de estratégias de aprendizagem como um caminho frutífero em direção à auto-regulação da aprendizagem.” (BORUCHOVITCH, 2007, p. 157).

Na prática foi possível notar que a estratégia de leitura mais utilizada que muitos se apropriaram foi a “releitura”, pois a maioria considerou que ler o texto e reler novamente foi um recurso estratégico que garantiu uma compreensão significativa dos textos, como, por exemplo, (A2: *“lia e relia quando não conseguia compreender.”*, C4: *“Lia várias vezes para entender.”*, B2: *“Eu lia a primeira vez, e relia de novo até compreender.”*, B3: *“quando eu não compreendia o texto, eu lia novamente até compreender.”*, A3: *“eu sempre gostava de ler mais de uma vez”*).

É devido isso que Solé (1998) reitera que é preciso que a escola e os professores insistam no ensino das estratégias de leitura porque o ensino delas auxilia o aluno a reconhecer, a ler, se deparar e a compreender textos de características variadas, bem como são utilizadas mesmo que de forma inconsciente.

Além dessa tese, Solé (1998) defende que o trabalho com a leitura é um processo que se estende por toda a escolaridade do aluno, não apenas na fase inicial, uma vez que as estratégias de leitura não amadurecem, nem se desenvolvem, mas são ensinadas e aprendidas.

Além disso, tivemos também outras estratégias desenvolvidas, como foi o caso de A1, B1 e C2, que destacaram o seguinte: A1: “*eu lia todo o texto e buscava a ideia principal pra ficar mais fácil a leitura e a compreensão.*”, B1: *prestava atenção no tipo de texto, nos títulos, no jeito da linguagem e lia devagar com atenção pra chegar até a ideia principal.*”, C2: *observava o texto e a leitura com atenção.*”

Diante desses argumentos, notamos que o objetivo principal desses alunos foi a busca pela ideia central do texto, ancorada em uma leitura atenta que os possibilitou uma compreensão relevante do texto, levando, assim, a realizarem uma leitura autônoma e expressiva a fim de alcançarem seus objetivos de leitura. Dito de outra forma, “as estratégias podem ser usadas pelo leitor para avaliar sua própria compreensão e os recursos que ele tem à disposição para tentar resolver os inúmeros problemas que surgem durante a leitura.” (LEFFA, 1996, p. 07).

Seguindo esse mesmo pensamento, Boruchovitch e Gomes (2005, p. 320) argumentam que “os objetivos que o leitor se propõe alcançar determinam as estratégias a serem utilizadas para a compreensão, ativam o controle sobre o que se compreende, o quanto se compreende e quando não se compreende.”

Da mesma forma, Leffa (1996, p. 15) considera que o importante da leitura não é seu produto final e nem a compreensão extraída, “mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.” ou seja, para ele, o uso de estratégias se torna um caminho viável e relevante que leva o leitor a realizar uma compreensão significativa durante o processo de leitura.

3.6 Síntese dos resultados

Analisando os dados iniciais da pesquisa e os comparando com aos dados finais, podemos dizer que os resultados foram animadores, pois observamos que a cada encontro, a cada atividade realizada, os alunos demonstraram variadas mudanças com relação à aprendizagem da leitura no desenvolvimento da pesquisa, ou seja,

Tornaram-se mais confiantes e sobretudo, mais conscientes na sequência das atividades. O interesse pela leitura foi despertado e acentuou-se à medida que a leitura se tomou significativa para eles. A evidência dessa mudança é revelada através da análise da interação na sala de aula, dos procedimentos pedagógicos desencadeados e dos encontros com os participantes. (LOPES, 1997, p. 01)

Além disso, podemos também dizer que a evidência dessa mudança é decorrente tanto dos fatores acima, bem como do uso relevante das estratégias de leitura desencadeadas ao longo de cada atividade em sala de aula, pois “[...] as estratégias aparecem integradas no decorrer do processo de leitura (por exemplo, estabelecer previsões, construir a ideia principal, chegar ao conhecimento prévio).” (SOLÉ, 1998, p. 74).

Ainda podemos considerar que foi possível notar uma maior motivação dos alunos participantes associada aos processos de compreensão da leitura, tornando-os capazes de lerem determinado texto e encontrarem significados para ele, além de mostrarem-se ativos e conscientes durante o processamento leitor, cujas estratégias foram utilizadas.

Essa transformação na aprendizagem dos alunos foi possível graças às ações promovidas nessa pesquisa. Consideramos também que essa modificação se tornou essencialmente gratificante no encerramento desse estudo por nos ter mostrado mudanças significativas em cada aluno, mesmo que de maneiras distintas e em graus diferentes.

Percebemos ainda o desenvolvimento do pensamento estratégico de cada aluno, uma vez que foi o aspecto principal desenvolvido em cada um, pois durante todos os encontros pudemos perceber quais foram as reais dificuldades de aprendizagem desses alunos, bem como suas limitações. Desse modo, a partir desse diagnóstico, foram elaborados planejamentos condizentes com cada situação de ensino-aprendizagem, tornando-os capazes de superar suas dificuldades em leitura.

Outro ponto a ser destacado foi que a metodologia utilizada – a pesquisa-ação – favoreceu esta pesquisa, tendo em vista os caminhos norteadores que possibilitaram mudanças significativas ao longo de cada encontro. Através dela pudemos pensar em propostas consistentes que levassem os alunos a superar certas dificuldades, bem como a utilizarem estratégias de leitura de tal forma que se apropriassem delas, construindo, assim, seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que os textos e os temas trabalhados nesta pesquisa, por um lado, “[...] mostraram-se recursos viáveis e produtivos, provocando grande envolvimento dos alunos que passaram a ter um interesse maior em ler, fato esse não percebido nos primeiros contatos que tivemos.” (LOPES, 1997, p. 12-13).

Portanto, vale ressaltar que apesar dos dados apontados, defendemos que ainda se faz necessário o desenvolvimento de propostas consistentes do ensino da leitura em sala de aula, ou seja, como diria Martins (2012) e Freire (2011), criar condições de leitura não seria apenas dar acesso aos livros, mas fazer o leitor ler o mundo à sua volta e a refletir sobre ele construindo sentidos.

Nesse mesmo sentido, Dehaene (2012, p. 345) reitera que é preciso ter em mente a busca e a realização de propostas consistentes no ensino da leitura nas escolas, pois

Experimental não é de manhã ensaiar uma ideia que nos chegou durante a vigília da noite anterior. Experimental exige, ao contrário, conceber com paciência, minúcia e levando em consideração todos os conhecimentos passados, uma manipulação nova da estratégia de ensino, que será comparada com uma situação de controle (outro dia, outro exercício, outra classe). Estou persuadido de que é possível melhorar, muito significativamente, o ensino da leitura.

Ou seja, ele defende que tanto as bases científicas sobre a leitura, a prática dos profissionais em sala de aula, como as bases pedagógicas do ensino, estejam lado a lado, buscando e renovando sempre novas ações, pois considera que ambos os aspectos não devam trabalhar separadamente, mas relacionados, construindo um ensino de leitura mais persistente.

Da mesma forma, defendemos o ponto de vista de Silva (1986) quando afirma que, apesar da existência de uma crise de leitura, ainda é possível desenvolvermos um trabalho de leitura formativo que possibilite a construção de leitores mais ativos. Compreendemos assim que nesta pesquisa não foi diferente, pois através de cada ação realizada foi possível constatar que muitos alunos conseguiram superar seus obstáculos encontrados na leitura, fazendo uso, sempre que necessário, das estratégias leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse deste estudo fundamentou-se em realizar uma pesquisa-ação, com o intuito de desenvolver estratégias de leitura com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública, e assim observar de que modo isso poderia interferir no desenvolvimento da competência leitora desses discentes. A proposta metodológica dessa pesquisa esteve ancorada, principalmente, nos pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998), no que diz respeito às abordagens estratégicas de leitura, bem como no direcionamento das três etapas: o antes, o durante e o depois da leitura.

Mesmo ciente de que a grade curricular do 1º ano do ensino médio da referida escola incluía a disciplina de “leitura e produção textual”, foi observado que a maior parte das aulas era dedicada apenas às produções textuais em sala de aula, sendo a leitura trabalhada apenas de forma superficial ou quando se solicitava a leitura de um texto, era indicado para produção textual.

Dessa forma, quando surgiu a ideia de trabalharmos as estratégias de leitura no ensino, consideramos o seguinte questionamento: que estratégias de leitura os alunos do 1º ano do ensino médio mais utilizam durante o ato de ler? e de que modo isso interfere em sua competência leitora?

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que todos os alunos foram capazes de utilizar estratégias de leitura de diferentes maneiras. Além disso, foi possível notar que muitos deles passaram a adotar diferentes concepções de leitura, pois, no início, a maioria concebia a leitura apenas como uma prática escolar e superficial, não vendo nela significação. Ao término do estudo, muitos passaram a ver a leitura por outro viés, isto é, como uma prática significativa que se faz presente em todos os contextos sociais e não apenas na escola e no livro didático. Entendemos que, após a pesquisa, os alunos desenvolveram tanto as estratégias leitoras como mudaram suas concepções iniciais de leitura.

Os dados encontrados tendem a responder de forma significativa as indagações iniciais, pois as estratégias de leitura que esses alunos mais utilizaram durante o ato de ler foram: ler com atenção, reler mais de uma vez e ler até compreender. Através dessas estratégias foi possível perceber que elas interferem nas competências leitoras de maneira ativa, levando-os a lerem e compreenderem determinado texto, tornando-os leitores participativos e autônomos, com relação à leitura em sala de aula (ação esta que não acontecia antes do estudo).

Como resultados gerais, foi possível perceber numerosas mudanças entre a fase inicial dos alunos quanto ao uso de estratégias de leitura, bem como o efeito que as aulas de leitura

tiveram sobre eles no decorrer da pesquisa, trazendo mudanças expressivas pelos discentes, tanto nas suas práticas cotidianas de leitura quanto em suas atitudes em sala de aula.

Outro dado observado foi que durante todas as atividades em sala de aula a prática de interação se constituiu como um aspecto bastante relevante que possibilitou ao aluno um contato mais firme, direto e ativo no decorrer das aulas sobre leitura, ou seja, por meio dela, os alunos interagiram e participaram mais das atividades solicitadas.

Acreditamos também que o método utilizado, a pesquisa-ação, foi um fator preponderante que permitiu o alcance dos objetivos delineados, principalmente por ser flexível e por possuir uma das características de trabalhar em torno dos problemas existentes em uma realidade específica. Podemos ainda dizer que esse método permitiu o cruzamento das anotações feitas no decorrer do estudo e das informações contidas no questionário, proporcionando assim possíveis explicações para as falas dos alunos envolvidos.

Creemos que durante todo o percurso dessa pesquisa, foi cumprido tanto o planejamento programado quanto a realização dos objetivos almejados. Como exemplo, reconhecemos as contribuições das estratégias de leitura para esses estudantes, investigamos as concepções de leitura deles, mostrando ao final os resultados encontrados. Do mesmo modo, acreditamos que esta pesquisa tem contribuído no processo de desenvolvimento de estratégias de leitura dos estudantes participantes, bem como no desenvolvimento da competência leitora.

As dificuldades apontadas nesta dissertação servem para estimular a realização de novos e futuros estudos, incluindo a participação de alunos e professores no contexto escolar para que eles, e também a comunidade acadêmica, possam incorporar nas suas práticas diárias os meios e procedimentos destinados à promoverem um conhecimento eficaz, levando o discente a ser ativo e, ao mesmo tempo, construtor/reflexivo no decorrer do processo de aprendizagem.

Vale destacarmos também outras falas, ou seja, na finalização do estudo, a docente de Língua Portuguesa pontuou sobre a importância do tema desenvolvido, bem como enfatizou sobre algumas deficiências na área da leitura enfrentadas por alunos da mesma escola, reconhecendo que o trabalho com as estratégias de leitura carece de muitas investigações e que se faz ainda bastante preciso ser trabalhado em muitas realidades escolares, argumentando que essa área, a leitura, sempre será relevante.

Com isso, acreditamos que, apesar da limitação do tempo de pesquisa, que foram seis meses, reconhecemos que esse período não nos permitiu um aprofundamento maior, envolvendo outras turmas com as mesmas dificuldades de leitura, mas que ainda assim é válido considerar avanços significativos na realidade investigada. Por conta disso, defendemos a

realização de pesquisas futuras que se debrucem na investigação dessa área sob variados pontos de vista e em diferentes perspectivas escolares.

Sabemos que uma atuação como essa não resolverá todos os problemas existentes em torno da educação, mas possui “o poder de inserir muitos alunos rotulados ou ‘deixados para trás’ num percurso favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento.” (Boruchovitch; Gomes, 2005). Do mesmo modo, os programas e as pesquisas de intervenção têm a capacidade de melhorar significativamente as diversas competências cognitivas e metacognitivas dos alunos, fazendo com que sejam valorizados o pensamento e o conhecimento estratégicos de cada um diante do processo e aprendizagem da leitura.

Por meio de práticas como essa, os alunos tendem a se tornarem mais conscientes no decorrer do processo leitor e, como leitores estratégicos, poderão também desenvolver a capacidade de uma compreensão “[...] auto-regulada nas atividades de leitura e do aprender a aprender” (Boruchovitch, 2007, p. 12).

Em suma, defendemos que se torna válido divulgar os resultados alcançados nesta dissertação, pois essas considerações implicam na necessidade de investirmos tanto no processo de aprendizagem do aluno quanto na formação de pesquisadores ativos que estejam aptos a enfrentarem novos desafios e proporcionarem diferentes caminhos para que o aluno seja capaz de construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ATIÉ, Lourdes. **Viva leitura:** iniciativas formais e informais. Salto Para o Futuro. Boletim 14/abril, 2007, p. 03-12.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 5, Número 1, 2001, p. 19-25.

_____, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v.8, n.2, jun, 2007, p. 156-167.

_____, Evely; CRUVINEL, Miriam. Sintomas Depressivos, Estratégias de Aprendizagem e Rendimento Escolar de Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, set./dez. 2004, p. 369-378.

_____, Evely; CUNHA, Neide de Brito. Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender na Formação de Professores. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, Vol. 46, Num. 2, 2012, p. 247-254.

_____, Evely; GOMES, Maria. A. M. Desempenho no Jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 21 n. 3. Set-Dez, 2005, p. 319-326.

_____, Evely; MECURI, Elizabeth. A importância de sublinhar como estratégia de estudo. **Tecnologia Educacional**, v.28 (144). Jan / Fev / Mar, 1999, p. 37-40.

_____, Evely; NEVES, Edna Rosa Correia. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília. Vol 20, n. 1, Jan-Abr 2004, p. 077-085.

_____, Evely; OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, Acácia. A. A. dos. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 25 n. 4. Out-Dez, 2009, p. 531-536.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias, volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 17-45.

BUCHLER, Adriana Alves. **O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da educação de jovens e adultos-EJA.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Recife, 2009.

CORACINI, Maria, J. R. F. Concepções de leitura na (pós-)Modernidade. In: LIMA, Regina Célia. C. P. (org.). **Leituras:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-43.

DEHAENE, Stanislas. Aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar. 2013, p. 148-152.

_____, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-31.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 41-49.

JOLY, Maria C. R. A; SANTOS, Lilian M. dos; MARINI, Janete A. da Silva. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. **Paidéia**. Universidade São Francisco, 2006, p. 205-213.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. A compreensão. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____, Ingedore. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Ensaio-Aspectos da leitura, uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, 1996.

LOPES, Maria Celia Cence. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas-SP, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J.(org.). **Leitura e ensino: formação de professores EAD**, 19. Maringá: EDUEM, 2005.

MINGUES, Eliane. **Leitura na escola: o que pode essa máxima?**. Salto Para o Futuro. Boletim 14/abril. 2007. p. 17-21.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

SCHAILL, William S. **Leitura dinâmica em sete dias: novo método, seguro e eficiente**. Tradução de Née Gertel. São Paulo: Ibrasa, 1980. p. 112-115.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

_____, Ezequiel Theodoro da. Uma apreciação sobre os modelos clássicos de leitura. In: ___. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 57-63.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 180-197.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc, vol. 23, n. 81, Campinas, dez, 2002, p. 143-160.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

SOUSA, Adriano de A. O. **estratégias de leitura para a formação de professores: um pesquisa-ação com graduandos de letras inglês**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras- Universidade Federal do Piauí, 2017.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**. Editora Unijuí, ano 1, n. 2. jul./dez. 2003. p. 177-201.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

SITES CONSULTADOS:

1. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/dificuldades-na-leitura-producao-textual-uma-realidade-em-nossa-escola.htm>
2. <https://www.zemol.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/pedagogia/a-leitura-na-educacao-basica/>
3. <https://www.google.com/search?q=bancas+de+qualifica%C3%A7%C3%B5es+2017+sigaa+ufpi+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>
4. <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/07/Michael-van-Manen-In-decision1.pdf>
5. <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/announcement/view/35>
6. <http://slideplayer.com.br/slide/10223636/>
7. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14539#preview-link0>
8. http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/ANDREIA_REIS.pdf
9. <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/index>
10. <https://www.passeidireto.com/arquivo/23749804/resumo-koch-iv-elias-v-m-1---leitura-texto-e-sentido>

11. <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/1802399>
12. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-ab&q=matencio+1994>
13. <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29382>
14. <https://www.google.com/search?q=o+aluno+usa+estrategias+nas+atividades+de+leitura&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>
15. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/o-texto-leitor-contexto-leitura-numa-perspectiva-interacionista.htm>
16. <http://luzialopes014gmailcombr.blogspot.com/2009/09/ler-e-compreender-textos.html>
17. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2262/Prevedello_Jocelaine_Pivetta.pdf?
- ..
18. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br> > Educação



Apêndice A – primeiro questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL
MESTRANDA: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA
ORIENTADORA: PROF. DRA. BEATRIZ GAMA RODRIGUES

CONCEPÇÕES INICIAIS DE LEITURA: PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: uma proposta de pesquisa-ação”**. Esta pesquisa versa sobre uma abordagem das estratégias de leitura em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Teresina, cujo objetivo maior é desenvolver estratégias de leitura na referida turma. Neste estudo, a sua participação é fundamental para atingirmos os objetivos propostos, mas lembramos que é voluntária. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais e éticos de sigilo e em nenhum momento, será mencionado seu nome, bem como não será identificado (a) em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo.

a) Dados

A) NOME: _____

B) SEXO: () feminino masculino ()

C) IDADE: _____

b) Algumas perguntas:

1. Como a leitura é trabalhada na escola?

2. Quais suas dificuldades de leitura?

3. Quais suas concepções de leitura, ou seja, como você vê a leitura?

4. Que tipos de textos você ler?

5. E que tipos de textos você gostaria de ler na escola?

Apêndice B – Prova de seleção dos alunos

Nome: _____

“Namoro e futebol”

(Moacyr Scliar)

Eles se conheceram na escola, onde cursavam a mesma classe. E foi o legítimo amor à primeira vista. Uma semana depois já estavam namorando, e namorando firme. Eram desses namorados que fazem as pessoas suspirar e dizer bem baixinho: meu Deus, o amor é lindo. Ele, 17 anos, alto, forte, simpático; ela, 16 uma beleza rara. Logo estavam se visitando em casa. Os pais de ambos davam a maior força para o namoro e antecipavam um casamento no futuro: os dois formavam o casalzinho ideal. Inclusive porque gostavam das mesmas coisas: ler, ir ao cinema, passear no parque.

Mas alguma coisa tinha que aparecer, não é mesmo? Alguma coisa sempre aparece para perturbar mesmo o idílio mais perfeito.

Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos times da escola, no qual era o goleiro. Um grande e esforçado goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir às partidas. No começo nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à ideia. Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

Começou mesmo. E levava jeito para a coisa: driblava bem, tinha um chute potente. Só que aquilo azedava cada vez mais as relações entre eles. Discutiam com frequência e acabaram decidindo dar um tempo. Uma notícia que deixou à todos consternados.

Passadas umas semanas, a surpresa: o time das meninas desafiou o time em que ele era goleiro para uma partida.

Ele tentou o possível para convencer os companheiros a não jogar com elas. No fundo, porém, não queria se ver frente a frente com a namorada, ou ex-namorada. Os outros perceberam isso, disseram que era bobagem e o jogo foi marcado.

Ele estava tenso, nervoso. E não podia tirar os olhos dela. Agora tinha de admitir: jogava muito bem, a garota. Era tão rápida, quanto graciosa e, olhando-a, ele sentia que, apesar das discussões, ainda gostava dela.

De repente, o pênalti. Pênalti contra o time dos garotos. E ela foi designada para cobrá-lo. Ali estavam os dois, ele nervoso, ela absolutamente impassível. Correu para a bola – no último segundo ainda sorriu – e bateu forte. Um chute violento que ele, bem posicionado, defendeu. Sob aplausos da torcida.

O jogo terminou zero a zero. Eles se reconciliaram e agora estão firmes de novo. Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, por assim dizer, de reconciliação?

Ela se recusa a responder a essa pergunta. Diz que um pouco de mistério dá sabor ao namoro. E talvez tenha razão. O fato é que, desde então, ela já cobrou vários pênaltis. E não errou nenhum.

ENTENDENDO O TEXTO

01 – De forma discursiva, pontue sobre a ideia central discutida o texto? (2,0)

02 – Sobre o interesse da moça pelo futebol, é correto afirmar que ela: (2,0)

- (a) sempre fora maluca pelo esporte.
- (b) começou a gostar vendo o namorado jogar.
- (c) só se envolveu quando precisou cobrar um pênalti.
- (d) passou a jogar obrigada pelas outras meninas.

03- O que acontece no final da história? (2,0)

- () O casal continuou desentendido
- () os dois reconciliaram-se e voltaram a namorar
- () Discutiam com frequência e acabaram decidindo dar um tempo
- () A menina mudou de time

04- Qual o motivo do desentendimento do casal: (2,0)

- () A menina foi jogar futebol em outra cidade
- () Ela desafiou o namorado numa partida de futebol
- () A garota trocou o namorado pelo futebol
- () A menina começou a jogar futebol

05- O primeiro conflito que rompe a situação inicial de equilíbrio vivida pelos personagens localiza-se no: (2,0)

- (a) primeiro parágrafo
- (b) sétimo parágrafo
- (c) quinto parágrafo
- (d) penúltimo parágrafo



Apêndice C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL
MESTRANDA: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA
ORIENTADORA: PROF. DRA. BEATRIZ GAMA RODRIGUES

CONCEPÇÕES DE LEITURA ADOTADAS: SEGUNDO QUESTIONÁRIO
Junho/2018

1. Ao trabalharmos a leitura em várias etapas. Você considera que sua aprendizagem na leitura tem melhorado durante o desenvolvimento da pesquisa? Caso sim, em que aspectos?

2. Que estratégias de leitura você considera que mais se apropriou durante o estudo?

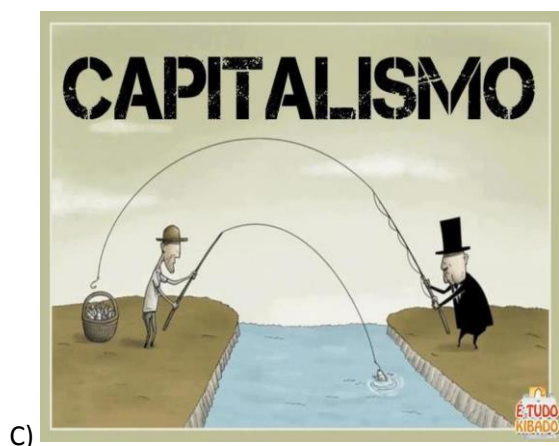
3. Durante o trabalho com a leitura, quais suas concepções de leitura adotadas até agora?

Nome:

Apêndice D

Nome: _____

1) Analise as imagens e explique cada uma delas. O que elas criticam?



Apêndice E

Nome: _____

1. Leia o texto com atenção.

Queridos pais,

Imagino a raiva que têm de mim. Sim, fui muito ingrata com vocês. Larguei os estudos, tornei-me viciada, desapareci. Vim para São Paulo como amigo e, aqui, passei a viver de pequenos expedientes.

Na verdade, afundei-me na lama. Não vou dizer que Deus é sacana, porque bem sei que eu não quis ouvir os conselhos que vocês me deram na última vez que nos vimos, no Rio. O fato é que agora, estou na pio. Peguei AIDS. O que não temo é a morte, ela é inevitável para todos nós. Tenho medo de ficar sozinha. Preciso de vocês. Mas também sei que os maltratei muito e posso entender que queiram manter distância de mim. Cada um na sua. É muito cinismo da minha parte vir, agora, pedir socorro. Mas sei lá; alguma coisa dentro de mim dá forças para que eu escreva esta carta. Nem que seja para saberem que estou no início do fim. Um dia qualquer, passarei aí em frente de casa, só para dar um último adeus com o olhar. Se por acaso tiverem interesse que eu entre, numa boa, prendam, a goiabeira do jardim, um pano de prato branco ou uma toalha de rosto. Então pode ser que eu crie coragem e dê um alô. Caso contrário, entendo que vocês têm todo direito de não querer carregar esta mala pesada e sem alça na qual me transformei. Irei em frente, sem bater à porta, esperando em Deus que, um dia, a gente se reencontre no outro lado da vida.

Beijos da filha ingrata, mas que ainda guarda, no fundo do coração, muito amor,

Clara.

Três semanas depois, antes das 5 horas da manhã. Clara desembarca na rodoviária de Vitória e toma um ônibus para a Praia do Canto. Quinta-feira e o vento Sul começa a aplacar o calor, encapelando o mar e silvando entre os prédios e janelas. Clara desce na esquina e caminha, temerosa, pelo outro lado da rua. Sabe que a essa hora seus pais e as duas irmãs costumam estar dormindo. Ao decifrar a ponta do telhado, seu coração acelera. Olha o portão de fe

rro esmaltado de preto, as grades em lança que marcam o limite entre a casa e a calçada. Vislumbra o cume da Goiabeira. Seus olhos ficam marejados. De repente, uma coisa branca quebra um antigo cenário. Não é uma toalha e nem um pano de prato. É um lençol com pequenos furos no meio, tremulando entre a árvore e o muro da garagem. Em prantos, Clara atravessa a rua e corre para casa.

(autor desconhecido)

Responda:

1. Conversando sobre o texto...
2. Forme duplas e discuta sobre o enredo apresentado, a temática da carta, o contexto, a ideia central e sugestões críticas.
3. Construa duas perguntas com base na leitura do texto e justifique o porquê dessa pergunta.



Apêndice F

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL
MESTRANDA: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA
ORIENTADORA: PROF. DRA. BEATRIZ GAMA RODRIGUES

CONCEPÇÕES DE LEITURA ADOTADAS: TERCEIRO QUESTIONÁRIO

- i) Levando em conta este estudo, você considera que sua aprendizagem na leitura melhorou em que aspectos?

- ii) Depois dessa pesquisa, das atividades feitas na sala, como você concebe a leitura?

- iii) Analisando as atividades realizadas durante este estudo, que estratégias de leitura você mais utilizou no trabalho com os textos?

Nome: _____



Apêndice G



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL
 PESQUISADORA: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA
 ORIENTADORA: PROF^a. DRA. BEATRIZ GAMA RODRIGUES

TERMO DE ASSENTIMENTO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral, desenvolver estratégias de leitura com estudantes do 1º ano do ensino médio e observar de que modo isso interfere em sua competência leitora.

A escolha por trabalhar as estratégias de leitura na perspectiva de Solé (1998) se justifica porque “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa” (SOLÉ, 1998, p. 72), pois formar leitores autônomos significa formar leitores que aprendem a partir de textos. Em outras palavras, a proposta da autora se torna relevante na medida em que explora a leitura numa perspectiva a ser “ensinada”, bem como apresenta discussões que orienta o docente a reconhecer que esta é uma proposta que visa contribuir na melhoria da aprendizagem da leitura, pois a abordagem da autora insiste em um “ensino real” da leitura, que seja trabalhado levando em conta as reais dificuldades dos alunos, além do mais o ensino das estratégias de leitura auxilia o aluno a: reconhecer, ler, se deparar e a compreender textos de características variadas.

Quanto a escolha da turma (1º ano do ensino médio), levamos em consideração as seguintes razões: i) por serem alunos que saíram da etapa do ensino fundamental para o médio; ii) o ensino médio permite “o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos”. (BRASIL, 2000. p. 10); iv) o ensino médio é considerado a etapa final da educação básica.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. Está dividida em três momentos: antes da leitura, durante a leitura, e depois da leitura, isto é, cada etapa será realizada levando-se em conta o desenvolvimento das estratégias de leitura. Para isso, utilizaremos textos variados para atingirmos os objetivos propostos. Quanto aos recursos, iremos utilizar: questionários, anotações feitas pesquisadora, prova, etapas e estratégias de leitura.

Para participar deste estudo, o responsável pelo menor deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Assim, a participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais e éticos de sigilo. O sujeito da pesquisa não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Uma investigação seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria relacionado ao incômodo, fadiga, nervosismo e constrangimento que pode ser causado no aluno. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, este estudo visa beneficiar os sujeitos no que concerne o desenvolvimento de estratégias de leitura enquanto aprendizagem significativa, pois trabalhar a leitura no contexto do ensino médio se torna uma prática essencialmente importante para a formação desses alunos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria visa se preparar para ingressar futuramente em uma universidade.

O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Mateus-Ma, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da Pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA

ENDEREÇO: RUA DA CAEMA, Nº 53, BAIRRO: AVENIDA PIQUI

SÃO MATEUS- MA – CEP: 65470-000; FONE: (86) 99442-7406/ (99) 98132-7737/E-MAIL: CARMEM-05@HOTMAIL.COM



Apêndice H

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGEL
 PESQUISADORA: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA
 ORIENTADORA: PROF^a. DRA. BEATRIZ GAMA RODRIGUES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO”**. Neste estudo temos como objetivo geral desenvolver estratégias de leitura com estudantes do 1º ano do ensino médio e observar de que modo isso interfere em sua competência leitora. Já os específicos são: reconhecer as contribuições das estratégias de leitura para estudantes do 1º ano do ensino médio; investigar as concepções de leitura desses alunos; contribuir no processo de desenvolvimento de estratégias de leitura dos estudantes participantes; desenvolver a competência leitora dos estudantes participantes.

A justificativa desse estudo se dá em razão de: i) ler textos escritos diversos com diferentes objetivos e intenções, se torna uma prática que contribui para a autonomia dos indivíduos, a partir do momento que a leitura se torna um instrumento necessário que manejamos na sociedade; ii) no processo de leitura, o leitor é um sujeito ativo que, além de processar o texto, desenvolve conhecimentos, desperta experiências, objetivos e intenções; iii) na aprendizagem das estratégias, é necessário um ensino de leitura adequado por parte do professor, pois não se trata de uma ação qualquer, que se aprende de maneira aleatória, mas precisa da orientação, do apoio, do incentivo do pesquisador, bem como dos desafios oferecidos por ele para que os alunos alcancem as habilidades de leitura; iv) o trabalho com a leitura é um processo que se estende por toda escolaridade do aluno, não apenas na fase inicial; v) trabalhar para transformar bons leitores ou despertar o prazer e o gosto do aluno pela leitura se tornam práticas muito mais relevantes do que trabalhá-la sem partir de objetivos; vi) ensinar e aprender estratégias são ações complexas, mas, por um lado, se tornam bastante gratificantes para professores e alunos.

Vale ressaltar que esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, e o campo de investigação é uma escola pública da cidade de São Mateus-Ma. A coleta de dados será feita a partir de: questionários, anotações feitas pesquisadora, prova, etapas e estratégias de leitura.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Sua identidade será mantida com padrões profissionais e éticos de sigilo, pois não será identificado em nenhuma publicação.

Uma investigação seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. Nesse caso, o risco estaria relacionado ao incômodo, fadiga, e constrangimento. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Assim, este estudo visa beneficiar os sujeitos no que concerne o desenvolvimento de estratégias de leitura enquanto aprendizagem significativa, pois trabalhar a leitura no contexto do ensino médio se torna uma prática essencialmente importante para a formação desses alunos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria visa se preparar para ingressar futuramente em uma universidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada

pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Mateus-Ma, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura da pesquisadora

*Em caso de dúvidas com **respeito** aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.

Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: CARMEM LÚCIA DA CUNHA ROCHA

ENDEREÇO: RUA DA CAEMA, Nº 53, BAIRRO: AVENIDA PIQUI

SÃO MATEUS-MA- CEP: 65470-000

FONE: (86) 99442-7406/ (99) 98132-7737/E-MAIL: CARMEM-05@HOTMAIL.COM

Anexo A

ELA

Martha Medeiros

Se você não tem problemas com a sua, levante as mãos para o céu e pare agora mesmo de reclamar da vida. O que são algumas dívidas para pagar, um celular sempre sem bateria, um final de semana chuvoso? Chatices, mas dá-se um jeito. Nela não. Nela não dá-se um jeito. Para eliminá-la, prometemos cortar bebidas alcoólicas, prometemos fazer mil abdominais por dia, mas ela não acusa o golpe, segue com sua saliência irritante. A gente caminha, corre, sobe escada, desce escada, vibra quando nosso intestino está bem regulado, cumprindo suas funções à perfeição, mas ela não se faz de rogada, mantém-se firme onde está. "Mantém-se firme" é força de expressão. Ela é tudo, menos firme. Você sabe de quem estou falando.

Ela é uma praga masculina e feminina. Os homens também sofrem, mas aprendem a conviver com ela: entregam os pontos e vão em frente, encarando a situação como uma contingência do destino. As mulheres, não. Mulheres são guerreiras, lutam com todas as armas que têm. Algumas ficam sem respirar para encolhê-la, chegam a ficar azuis. Outras vão para a mesa de cirurgia e ordenam que o médico sugue a desgraçada com umbigo e tudo. Mas passa-se um tempo e ela volta, a desafortada sempre volta.

Quem não tem a sua? Eu conto quem: umas poucas sortudas com menos de quinze anos. Umas poucas malucas que acordam, almoçam e jantam na academia. Algumas mais malucas ainda que não almoçam nem jantam. As que nasceram com crédito pré-aprovado com Deus. E aquelas que nunca engravidaram, é lógico.

As que ignoram totalmente sobre o que estou falando são poucas, não lotariam uma sala de cinema. Já as que sabem muito bem quem é a protagonista desta crônica (pois alojam a infeliz no próprio corpo) povoam o resto da cidade, estão por toda parte. Batas disfarçam, vestidinhos disfarçam, biquínis colocam tudo a perder.

Nem todas possuem enorme. Cruzes, não. Às vezes é apenas uma protuberância, uma coisinha de nada, na horizontal nem se repara. Aliás, mulheres acordam mais bem-humoradas do que os homens porque de manhã cedo somos todas magras. Todas tábuas. Todas retas. Passam-se as primeiras horas, no entanto, e a lei da gravidade surge para dar bom dia. Lá se vai nosso humor.

Falam muito de celulite. Falam de seios, de traseiros, de rugas, de pés grandes, de falta de cintura, de caspa, de tornozelos grossos, de orelhas de abano, de narizes desproporcionais, de ombros caídos, de muita coisa caída. Temos uma possibilidade infinita de defeitos. Mas ela é que nos tira do prumo. Ela é que compromete nossa silhueta. Ela é que arrasa com nossa elegância. Ela. Nem ousou pronunciar seu nome. Você sabe bem quem. Se não sabe, sorte sua: é porque não tem."

Anexo B

A MORTE DA TARTARUGA

Millôr FERNANDES

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou Penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação. Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: – “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs:– “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: – “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito a palavra difícil). O menininho parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos velinhas, cantamos o **Happy-Birth-Day-To-You** pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia que ela morreu. Isso é que é um funeral! Vamos fazer isso? O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” – disse – “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!” “Vamos sim, papai” – disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande – “Eu mato ela”.

Moral: O importante não é a morte, é o que ela nos tira.

Anexo C



Vozes da Seca

Luiz Gonzaga

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
 Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
 Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
 Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão

É por isso que pidimo proteção a vosmicê
 Home pur nós escuído para as rédias do pudê
 Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
 Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
 Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
 Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage

Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
 Lhe pagamo inté os juru sem gastar nossa corage
 Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
 Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
 Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
 Como vê nosso distino mercê tem nas vossa mãos.

Anexo D

**Autóctone**

Luís Fernando Veríssimo

A menina atirou o lápis sobre o caderno e ficou olhando para a rua. Era um belo dia de outono e ela precisava escrever uma composição com a palavra "autéctone". Era um dia perfeito de outono e ela precisava ficar ali e escrever uma composição com a palavra autóctone. E para o dia seguinte. Autóctone.

Aquilo não era uma palavra, era um empacamento. Um solavanco verbal. Uma frase com "autéctone" devia ter avisos desde o começo, como os que colocam nas estradas antes de curvas perigosas ou defeitos na pista: "Cuidado, autóctone adiante". Quem chegasse a "autéctone" sem estar preparado arriscava-se a capotar e cair fora do texto. "Autóctone" era uma ameaça para leitor desavisado. "Autóctone" devia ser proibido. Ainda mais num dia de outono.

O que queria dizer "autéctone"?

Autóctone, autóctone...

Aurélio!

Autóctone. (Do gr. "autécton" pelo lat "autochtone". Adj. 2 g.) 1. Que é oriundo da terra onde se encontra...

Meu Deus, pensou a menina. Eu sou uma autóctone! Vivi todo este tempo sem saber que era uma autóctone. Era melhor não saber. Agora vou passar pelos outros com cara de autóctone.

-- Minha filha -- diria a mãe. -- Que cara é essa?

Cara de autóctone. Não ia poder disfarçar. Confessaria para a sua melhor amiga, a Maura.

-- Descobri uma coisa horrível a meu respeito.

-- O quê? Conta!

-- Eu sou uma autóctone.

-- Não!

-- Sou.

-- E isso pega?

-- Não faz diferença. Você também é uma autóctone.

-- Eu?

Mas depois de descobrir o que era "autéctone" Maura daria um pulo, de alegria, a nojenta.

-- Eu não sou. Eu não nasci aqui!

A menina faria a amiga jurar que não contaria para ninguém que ela era uma autóctone.

Autóctone.

Como é que alguém podia usar aquela palavra numa frase? Uma pessoa nunca mais era a mesma depois de dizer "autéctone". A vida terminava de um lado e começava do outro lado da palavra "autéctone". A menina suspirou. O dia ficava cada vez mais lindo e a folha de caderno à sua frente ficava cada vez mais vazia. Autóctone. Um cachorro oriundo da terra em que se encontrava, seria um au-autóctone?

Que bobagem. Precisava pensar. Precisava encher a folha do caderno.

Teve uma ideia. Escreveu: "A pessoa pode ser autóctone ou não autóctone, dependendo do lugar onde estiver". Leu o que tinha escrito e depois acrescentou: "Tem gente que emigra só para não ser autóctone". Depois apagou tudo. A professora, obviamente, queria uma composição a favor de "autéctone", não contra.

Começou outra vez: "Nós, os autóctones..."

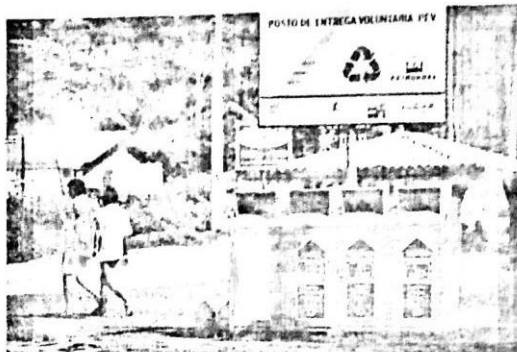
Anexo E

O que fazer com o lixo?

Antigamente, quase não existia lixo, porque tudo era aproveitado: os restos de comida, por exemplo; eram usados para alimentar os porcos e galinhas e para adubar as hortas e plantações. Como existiam poucas indústrias, não havia resíduos industriais.

Hoje, com o crescimento das cidades e o aumento dos produtos industrializados, a quantidade de lixo produzida, todos os dias, nas casas, lojas e fábricas, cresceu muito. Imagine que, na cidade de São Paulo, cada pessoa produz mais de um quilo de lixo todos os dias! Se ele ficasse jogado em qualquer lugar, toda a população teria graves problemas de saúde. Por isso, é preciso coletar o lixo todos os dias e colocar em um lugar onde não produza poluição nem ofereça riscos para as pessoas. Para não produzir poluição, o lixo deve ser separado e os caminhões de coleta levam-no para os aterros sanitários ("lixões"). A separação é importante porque muitas coisas do lixo podem ser reutilizadas (como garrafas de vidro) e outras podem ser recicladas (papel, plásticos, latas, etc.). Só assim, reutilizando e reciclando, poderemos ter um planeta limpo, onde todos poderão viver com saúde.

(Baseado em: *Suplemento do Ministério Público*, São Paulo, 1995.)



Daniele Augustus of Pular

Anexo F



ouvindo
histórias

DE HOJE EM DIA



No Brasil é muito comum as ruas terem nomes de pessoas ou de acontecimentos considerados importantes para a história do país. Em várias cidades brasileiras existem ruas com nomes de acontecimentos históricos como XV de novembro, 7 de setembro, 13 de maio, Voluntários da Pátria, 1º de Maio; ou de personagens históricos como Duque de Caxias, Barão do Rio Branco, Tiradentes, Frei Caneca, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Afonso Pena, Washington Luis, Marechal Deodoro, D. Pedro II.

Nas cidades brasileiras, para se dar nome às ruas é preciso que ele seja proposto por um vereador, e que seja aprovado na Câmara Municipal da cidade. Algumas vezes o nome é sugerido a um vereador pelos próprios moradores do lugar; em outras situações o nome é dado porque existe uma regra na cidade, como em Arapongas, no Estado do Paraná, onde todos os nomes das ruas são de pássaros, como o da própria cidade.

As ruas são espaços onde a vida da cidade acontece. Nelas as pessoas circulam diariamente, seja a pé ou por outros meios de transporte. Existe um grande número de pessoas que vive nas ruas, como os meninos de rua, os moradores de rua... Outras fazem das ruas o seu local de trabalho, como os camelôs, as pessoas que vivem da prostituição ou da venda de drogas. Os guardas de trânsito e os motoristas de táxi também têm nas ruas o seu local de trabalho.

Anexo G

UM DIA A GENTE APRENDE...

William Shakespeare

Depois de algum temp você aprende a diferença, a sutil diferença, entre dar a mão e acorrentar uma alma. E você aprende que amar não significa apoiar-se, que companhia nem sempre significa segurança, e começa a aprender que beijos não são contratos, e que presentes não são promessas.

Começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança; aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão. Depois de um temp você aprende que o sol queima se ficar exposto por muit tempo, e aprende que não importa o quanto você se importe, algumas pessoas simplesmente não se importam... aceita que não importa quão boa seja uma pessoa, ela vai ferí-lo de vez em quand e voê precisa perdoá-la por isso.

Aprende que falar pode aliviar dores emocionais, e descobre que se leva anos para se construir confiança e apenas segundos para destruí-la, e que você pode fazer coisas em um instante, das quais se arrependará pelo resto da vida; aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, e o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida, e que bons amigos são a família que nos permitiram escolher. Aprende que não temos que mudar de amigos se compreendemos que eles mudam; percebe que seu melhor amigo e você podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos.

Descobre que as pessoas com quem você mais se importa na vida são tomadas de você muito depressa, por isso sempre devemos deixar as pessoas que amamos com palavras amorosas; pode ser a última vez que as vejamos. Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm influência sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos. Começa a aprender que não se deve compará-los com os outros, mas com o melhor que pode ser. Descobr que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser, e qeu o tempo é curto. Aprende que não importa onde já chegou, mas onde se está indo, mas se você não sabe para onde está indo qualquer lugar serve.

Aprende que ou voc controla seus atos ou eles o controlarão, e que ser flexível não significa ser fraco ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação, sempre existem dois lados. Aprende qeu heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer, enfrentando as consequências. Aprende que paciência requer muita prática.

Descobre que algumas vezes a pessoa que você espera que o chute quoad você cai é uma das poucas que o ajudam a levantar-se; aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas do que com quantos aniversários você celebrou; aprende que há mais dos seus pais em você do que você supunha; aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens; poucas coisas são tão humilhantes... e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.

Aprende que quando se está com raiva se tem o direito de estar com raiva, mas isso não te dá o direito de ser cruel. Descobre que só porque alguém não o ama do jeito que você quer que ame não significa que esse alguém não o ama com tudo o que pode, pois existem pessoas que nos amam, mas simplesmente não sabem como demonstrar ou viver isso. Aprende que nem sempre é suficiente ser perdoado por alguém; algumas vezes você tem que aprender a perdoar-se a si mesmo.

Aprende que com a mesma severidade com que julga, você será em algum momento condenado. Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido, o mundo não pára para que você o conserte. Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás,

Anexo H – Tipos de textos

ATENÇÃO

Com autorização do diretor da empresa, a partir de amanhã, o horário de entrada dos funcionários será meia hora mais cedo e o horário de saída será meia hora mais tarde.

Arquimedes Silva
Chefe de Departamento

👤: Mãe, comprei um relógio!
 👤: Que marca ?
 👤: As horas 😊😊
 👤: Rsss engraçadinho, e eu comprei um cinto!
 👤: Que marca ?
 👤: as costa!

👤
 <((>
 / misericórdia mainha, não

Medicamento Anvisa®

Paracetamol

APRESENTAÇÕES

Comprimidos revestidos de
 - 500 mg em embalagem com 20 ou 200 comprimidos.
 - 750 mg em embalagens com 20 ou 200 comprimidos.

USO ORAL

USO ADULTO ACIMA DE 12 ANOS

COMPOSIÇÃO

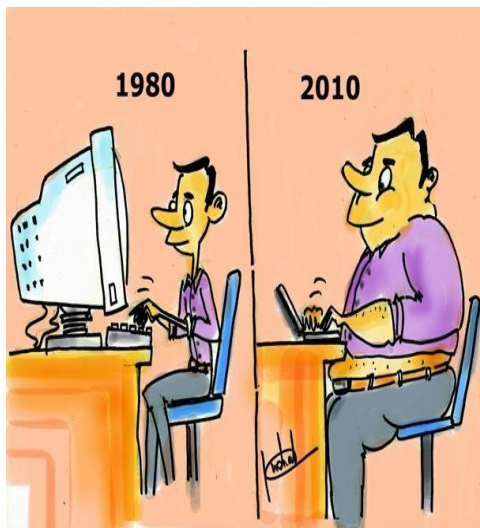
Medicamento Anvisa® 500 mg.
 Cada comprimido revestido contém 500 mg de paracetamol.
 Excipientes: ácido esteárico, amido pré-gelatinizado, hipromelose, macrogol e povidona.

BRIGADEIRO

INGREDIENTES:

- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO
- 2 COLHERES DE MANTEIGA
- 4 COLHERES RASA DE CHOCOLATE EM PÓ
- CHOCOLATE GRANULADO

MODO DE FAZER:
 MISTURE TODOS OS INGREDIENTES E LEVE AO FOGO BAIXO, MEXENDO SEMPRE ATÉ DESPRENDER DO FUNDO DA PANELA. RETIRE DO FOGO, DESPEJE SOBRE UM PRATO UNTADO E DEIXE ESFRIAR. FAÇA BOLINHAS E PASSE NO CHOCOLATE GRANULADO.

Oi Jú,
 Sai com a Carmem de manhã e chegaremos a noite!!! Resolvemos comprar os presentes de natal!
 Beijos!
 Joana
 PS: Qualquer coisa me liga! Tô com o mesmo cel. 22/08/2014

SUCESSO EM 'A FORÇA DO QUERER', HYLKA MARIA REVELA: "TINHA ABERTO MÃO DO BRASIL"

QUEM: Você se mudou do México para o Rio de Janeiro especialmente para a novela? Como foi isso?

HYLKA MARIA: Eu ainda moro no México. Estou instalada no Rio especialmente para a novela. Moro no México há um pouco mais de um ano. Tinha aberto mão do Brasil. Em um dado momento, entendi que estava difícil conquistar uma oportunidade aqui e fui para lá a fim de trabalhar. Fui de mala e cuia pro México.

QUEM: E continuava com contatos aqui para testes?

H.M.: Não fiz o menor movimento para fazer nenhum teste. Estava focada no mercado mexicano. Lá, fiz cursos de prosódia para perder o sotaque e conquistar oportunidades. O convite para atuar em *A Força do Querer* surgiu do nada. A produtora de elenco conseguiu me contatar por meio de uma rede sociais. Afinal, ninguém Globo tinha meu número do México.

MINISTÉRIO DA SAÚDE
MAIS ATENÇÃO A VOCE

O SEU FILHO QUER DUAS
GOTINHAS DA SUA ATENÇÃO.

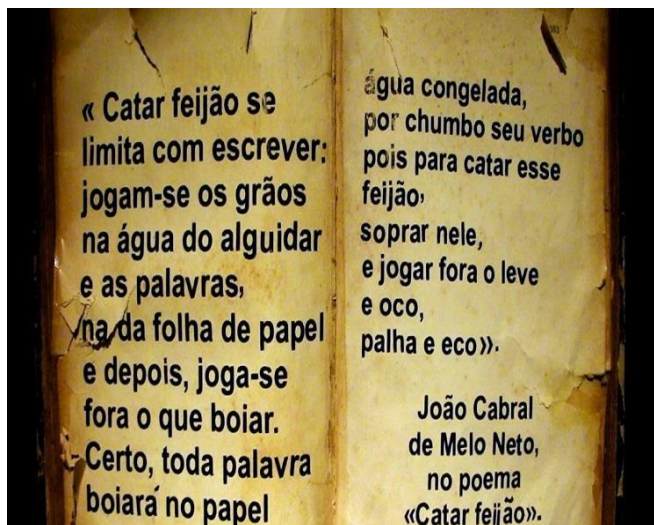
10 DE JUNHO
VACINE SEU FILHO MENOR DE 5 ANOS
CONTRA A PARALISIA INFANTIL.

PROCURE UM POSTO DE VACINAÇÃO NA SUA CIDADE E NÃO ESQUEÇA DE LEVAR O CARTÃO DA CRIANÇA.

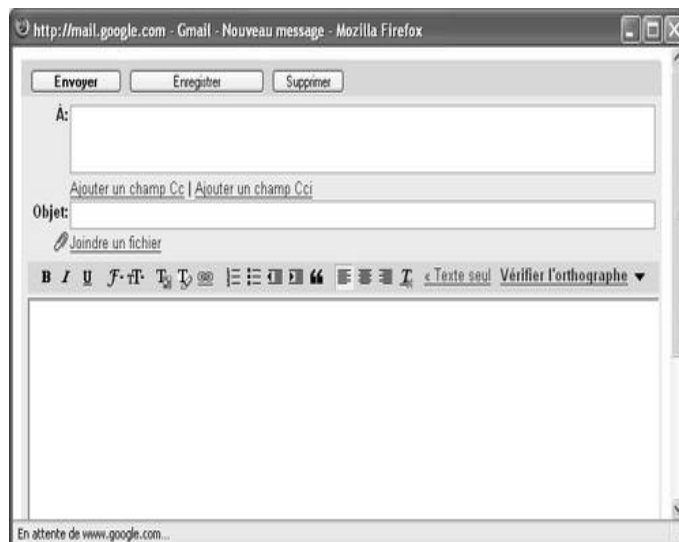
www.saude.gov.br
80001 SAUDE 0800 41 1303

SECRETARIA ESTADUAL
E MUNICIPAL DE SAÚDE

Ministério
da Saúde



Tomou
doril
a dor
sumiu.



Anexo I- orientações sobre o resumo – Livro didático

PRODUÇÃO DE TEXTO

O resumo

O contexto de produção e recepção dos textos

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem os lerá?

Nesta unidade, desenvolveremos o projeto **Feira cultural – Renascimento, engenho e arte**. Para realizá-lo, vamos estudar alguns gêneros que servirão de base para a montagem dessa feira: o resumo, as regras de jogo, a receita e a carta. Assim, no decorrer da unidade, você e seus colegas irão fazer resumos sobre o Renascimento, criar jogos semânticos, pesquisar receitas da cozinha renascentista e escrever cartas, umas que poderão ser enviadas pelo correio e outras que atravessarão o tempo...

O objetivo principal da feira será possibilitar aos visitantes conhecer algumas particularidades do mundo renascentista e, ao mesmo tempo, se divertir e se emocionar com as atividades propostas por vocês.

O resumo é um texto muito presente na nossa vida. Lemos resumos para decidir se compramos ou não um livro cujo título nos chamou atenção, para escolher qual filme veremos no cinema ou na TV, para ficar a par do que ocorreu em um capítulo de novela ou de seriado que perdemos, entre outras finalidades. E, além de ler, produzimos resumos em nossa vida cotidiana. Isso acontece quando contamos para um amigo como foi uma festa a que ele não pôde ir, quando, ao estudar para uma prova, precisamos sintetizar muitos capítulos de um livro, quando, para fazer um trabalho da escola, consultamos livros e páginas da Internet, etc. Neste capítulo, vamos estudar as estratégias envolvidas na elaboração de resumos.

*resumo de livro
- filme
- novelas*

FOCO NO TEXTO

Leia o painel de textos a seguir.

Texto 1

RESUMO: Através deste artigo, pretendemos problematizar o papel desempenhado pelo gigante Adamastor na epopeia *Os Lusíadas* (1572), de Camões. Ao se deparar com esta personagem, Vasco da Gama ultrapassa uma fronteira e, do local onde se encontra, o nauta português consegue apreender tanto o "antigo" quanto o "novo" sob uma perspectiva singular. Adamastor é um hiato situado entre o passado e o futuro, entre o vício e a virtude, entre o comedimento e o excesso. Afinal, o que suas profecias dão a entender? Quais são as memórias forjadas pelo gigante? Enfim, como ele relaciona passado, presente e futuro?

diferentes textos, ≠ situações de comunicação

*resumo do artigo
eventos*

(Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/1887/1064>. Acesso em: 2/7/2015.)

Texto 2

Confira agora o resumo [...]

resumo de novela

Cris arma plano para prejudicar Regina. [...] Murilo tenta mudar a conversa para que Alice não saiba o motivo da discussão que está tendo com seu irmão Vinicius. Vinicius, muito nervoso, resolve ir até a delegacia denunciar o atentado sofrido [...] à delegada

Como fazer um resumo

Você viu que os resumos, dependendo do objetivo de quem os escreve, podem ser bastante diferentes uns dos outros. Embora haja diferentes maneiras de fazer um resumo adequado, é importante que alguns procedimentos sejam observados na produção desse texto. Os principais são estes:

- a compreensão global do texto a ser resumido;
- a sumarização, isto é, a sintetização, por meio da seleção de algumas informações e da exclusão de outras;
- a organização das vozes, de modo que fique claro qual é a voz do autor do resumo, qual é a do autor do texto resumido e a(s) voz(es) citadas nele.

Leia o texto abaixo e o resumo feito a partir dele.

Camões e a Máquina do Mundo

Até o século XVI, a astrologia e astronomia estavam muito próximas e a necessidade de utilizar os astros para navegação levou a observações cada vez mais precisas. Dois foram os grandes sábios portugueses responsáveis pela grande aventura marítima portuguesa: D. João de Castro e Pedro Nunes. D. João de Castro escreveu o tratado da esfera por meio de perguntas e respostas e Pedro Nunes [foi] tradutor do famoso *Tractatus de Sphaera* [...], do astrônomo inglês John Holywood, mais conhecido pelo nome latinizado de Johannes Sacrobosco (1200-1256). Esse livro, utilizado durante muitos séculos nas universidades europeias, saiu direto da universidade para guiar os pilotos portugueses em suas descobertas de mares nunca antes navegados. A ciência de cada época influencia as artes em geral, e foi esse livro a principal fonte científica que auxiliou Luís de Camões a escrever sobre a "Máquina do Mundo", concepção mecanicista grego-ptolomaica do mundo com algumas modificações medievais, descrita principalmente no canto X do poema épico *Os Lusíadas* — o maior monumento literário da língua portuguesa. [...] A Máquina do Mundo camoniana tem a Terra no centro. Em redor da Terra, em círculos concêntricos, a Lua (Diana, Isis, Jaci, Afrodite), Mercúrio, Vênus, o Sol (Febo), Marte, Júpiter e Saturno. Envolvendo estes astros, tem o firmamento seguido pelo "Céu Áqueo", ou cristalino, depois a esfera do primeiro Móbil que arrasta consigo todas as outras. [...] A Máquina do Mundo camoniana é apresentada com detalhes rigorosamente científicos e poéticos, em versos decassílabos. [...]

[...] Na obra *Os Lusíadas*, apesar do rigor com que o poeta descreve o sistema de Ptolomeu, ainda há muito de crenças no poder da astrologia. Da vida de Camões sabemos pouco e são pouquíssimas as pistas deixadas dessa atribulada existência. A data mais provável de seu nascimento é 1524. Camões pensa e escreve conforme os quadros mentais da sua época. Palavras como *planeta*, *estrela*, *bênigna estrela*, são utilizadas por ele com conotações astrológicas. [...]

A cosmogonia de Camões [...], ainda que de estirpe grego-ptolomaica, é também medieval. As esferas giram harmoniosas. No *Almagesto*, o maior tratado astronômico da Antiguidade, Claudius Ptolemaeus (100-170 d.C.) descreve o seu sistema geocêntrico do mundo, com o sol, a lua e os planetas movendo-se ao redor da Terra. Os Céus são esféricos e os objetos celestes têm movimentos circulares, que é o movimento perfeito apropriado à natureza das coisas divinas.

[...]

Visão geocêntrica do mundo, herdada de Ptolomeu, mostrada em uma gravura estampada na *Crônica de Nuremberg*, de 1693. (Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e52.html>. Acesso em: 25/6/2015.)



Resumo:

João da Mata Costa, professor da UFRN, comenta no texto "Camões e a Máquina do Mundo" que, até o século XVI, a astrologia e a astronomia estavam muito próximas e que a necessidade de utilizar os astros para a navegação levou a descobertas cada vez mais precisas. Costa considera que alguns escritos sobre o tema foram fundamentais para as grandes navegações. O professor universitário cita o livro *Tractatus de Sphera*, do astrônomo inglês John Holywood, traduzido para o português por Pedro Nunes, obra que, segundo o acadêmico, teria sido utilizada para guiar os pilotos portugueses em suas descobertas. Esse mesmo livro, conforme aponta Costa, foi a principal fonte científica que auxiliou Luís de Camões a escrever sobre a "Máquina do Mundo", descrita no canto X do poema épico *Os Lusíadas*. O professor acredita ser possível perceber a erudição de Camões pelas referências feitas na epopeia *Os Lusíadas*. Com base em análises de passagens do texto épico, o professor afirma que a Máquina do Mundo camoniana é baseada em uma concepção mecanicista grego-ptolomaica, com algumas modificações medievais: a Terra no centro e, ao seu redor, em círculos concêntricos, o Sol, os demais planetas e satélites. Costa ressalta que o poeta português pensava conforme os quadros mentais de sua época e que, embora o modelo heliocêntrico de Copérnico já fosse conhecido, o modelo antigo ainda prevalecia, uma vez que funcionava bem para guiar os navegantes. Em razão dessas referências encontradas na epopeia, o acadêmico considera Camões um homem conhecedor de saberes de várias áreas, tais como Astronomia, Literatura Clássica, Mitologia e Marinharia.

1. Contraponha o resumo ao texto original.
 - a. Identifique as informações que foram mantidas e as informações que foram suprimidas.
 - b. Discuta com o professor e os colegas: Que tipo de informação do texto-fonte não consta no resumo?
2. O resumo apresenta de maneira sucinta o conteúdo do texto original. Para tanto, faz uso de estratégias como:
 - I. cópia de alguns trechos, com explicitação da voz do autor do texto original;
 - II. paráfrases (textos que dizem o mesmo que um texto original, porém de outra maneira);
 - III. supressão de informações detalhadas;
 - IV. supressão de trechos que expressam opiniões do autor do texto original.

Entre as estratégias citadas, identifique, no caderno, qual(is) foi(ram) utilizada(s) no resumo de cada trecho reproduzido no quadro a seguir.

TEXTO ORIGINAL	RESUMO
Até o século XVI, a astrologia e astronomia estavam muito próximas	João da Mata Costa, professor da UFRN, comenta no texto "Camões e a Máquina do Mundo" que, até o século XVI, a astrologia e a astronomia estavam muito próximas
a necessidade de utilizar os astros para navegação levou a observações cada vez mais precisas	a necessidade de utilizar os astros para a navegação levou a descobertas cada vez mais precisas
Dois foram os grandes sábios portugueses responsáveis pela grande aventura marítima portuguesa: D. João de Castro e Pedro Nunes. D. João de Castro escreveu o tratado da esfera por meio de perguntas e respostas e Pedro Nunes [...] foi tradutor do famoso <i>Tractatus de Sphera</i> [...], do astrônomo inglês John Holywood, mais conhecido pelo nome latinizado de Johannes Sacrobosco (1200-1256).	Costa considera que alguns escritos sobre o tema foram fundamentais para as grandes navegações.
↳ Pedro Nunes [...] foi tradutor do famoso <i>Tractatus de Sphera</i> [...], do astrônomo inglês John Holywood, mais conhecido pelo nome latinizado de Johannes Sacrobosco (1200-1256). Esse livro, utilizado durante muitos séculos nas universidades europeias, saiu direto da universidade para guiar os pilotos portugueses em suas descobertas de mares nunca antes navegados.	O professor universitário cita o livro <i>Tractatus de Sphera</i> , do astrônomo inglês John Holywood, traduzido para o português por Pedro Nunes, obra que, segundo o acadêmico, foi utilizada para guiar os pilotos portugueses em suas descobertas.
o maior clássico da literatura portuguesa, <i>Os Lusíadas</i> , tem uma imensidão de saberes que refletem a erudição de Camões em diversas áreas do saber, especificamente da Astronomia, Literatura Clássica, Mitologia e Marinharia	o acadêmico considera Camões um homem conhecedor de saberes de várias áreas, tais como Astronomia, Literatura Clássica, Mitologia e Marinharia.

Anexo J – notícia sobre futebol – resumo compartilhado

Após confusão, Tigre abandona o campo e São Paulo é campeão da Sul-Americana

Depois de mais de 30 minutos de confusão, indefinição e conversas entre dirigentes, o árbitro chileno apitou o final do jogo

Por: Felipe Rosa Mendes, Agência Estado

O São Paulo conquistou nesta quarta-feira o título da Copa Sul-Americana de forma inesperada. No intervalo da partida no estádio do Morumbi, com o time brasileiro vencendo por 2 a 0 - com gols de Lucas e Osvaldo -, o time argentino do Tigre não voltou ao campo. Depois de mais de 30 minutos de muita confusão, indefinição e conversas entre dirigentes, o árbitro chileno Enrique Osses apitou o final do jogo mesmo sem a presença dos argentinos. Apesar do anticlímax, os jogadores são-paulinos, no gramado, puderam então comemorar a inédita conquista da competição continental, acompanhados dos 67 mil torcedores presentes no Morumbi, encerrando um jejum de quatro anos sem troféus. O São Paulo não faturava um título desde a conquista do Campeonato Brasileiro de 2008.

A final desta quarta coroou a despedida de Lucas, negociado com o Paris Saint-Germain. O atacante, que faturou seu único título pelo time profissional do São Paulo, marcou o primeiro gol da partida e deu a assistência para o segundo, anotado por Osvaldo. Com um bom entrosamento, a dupla e Willian José compensou a ausência do suspenso Luis Fabiano.

Com inesperada facilidade, o São Paulo resolveu o jogo ainda no primeiro tempo, ao balançar as redes aos 22 e aos 27 minutos. E nem precisou disputar a segunda etapa. Uma confusão, iniciada ainda antes do intervalo, levou o Tigre a desistir da partida, sem voltar ao gramado para a parte final do confronto.

A confusão começou depois que Lucas foi atingido no rosto em uma dividida com Orban. O são-paulino precisou deixar o gramado para conter sangramento no nariz. Ao retornar, apontou o algodão manchado de sangue ao marcador, o que revoltou os demais jogadores do Tigre.

Após o apito final na primeira etapa, os argentinos cercaram o atacante, afastado do grupo pelos outros jogadores do São Paulo. Atletas do Tigre ameaçaram agredir são-paulinos, o que gerou a expulsão de Paulo Miranda e Díaz ainda no intervalo.

Na tentativa de evitar maior confusão, jogadores do São Paulo entraram para os vestiários, enquanto policiais militares cercaram a entrada do vestiário argentino na tentativa de reprimir um possível confronto entre os atletas do Tigre e são-paulinos.

A presença da polícia na entrada do vestiário deixou a final em suspenso. Após atraso de 20 minutos, a arbitragem cobrou uma resposta dos argentinos, que se recusaram a voltar a campo. Jogadores do Tigre alegaram falta de segurança para retomar o jogo, por conta de supostas agressões de seguranças do São Paulo e de policiais dentro do vestiário. E até apontaram marcas de sangue nas paredes.

Anexo L

Vítimas de racismo e injúria racial relatam casos de agressão

A população negra ainda sofre com ataques racistas no dia a dia. São histórias de agressão que acontecem no transporte público, no trabalho, nas tarefas diárias e no esporte. O goleiro Aranha, um dos principais ídolos da Ponte Preta, foi vítima de um caso de racismo que teve muita repercussão e marcou sua carreira. Em 2014, quando era goleiro do Santos, integrantes da torcida do Grêmio o chamaram de macaco. Na ocasião, o time foi excluído da Copa do Brasil e condenado a pagar multa de R\$ 50 mil. Para o jogador, esse fato marcou sua carreira: “Hoje, infelizmente, quando alguém pesquisa sobre goleiro Aranha, aparece, imagens, vídeos e matérias sobre esse assunto”. Ainda hoje, Aranha sofre com ataques racistas. Recentemente, depois de um jogo contra o Bahia, pelo menos dois torcedores publicaram ofensas racistas contra ele. Um dizia: “Aranha preto, tem que voltar pra senzala”. O outro: “macaco volta pra jaula, preto gorila”. “Às vezes, na internet, o pessoal tá meio escondido ou acha que tá escondido atrás de um perfil falso, se sente seguro atrás de uma tela de computador”, afirma o goleiro.

Crimes raciais na internet

A modelo Nérida Cocamaro tem 25 anos e é filha imigrantes da Guiné-Bissau, na África: “Ninguém nunca fala explicitamente: ‘a gente não quer trabalhar com você por conta da cor da sua pele’, mas eu percebo que o tratamento comigo é diferente pelo meu tom de pele. São coisa que a gente tem que quebrar todos os dias”. Seu último trabalho comercial foi publicado há dois meses na internet. A iluminação das fotos deu mais destaque à roupa do que aos modelos e ela se ofendeu com os comentários que considerou racistas: “Eu e mais quatro modelos fizemos o trabalho e assim que eles postaram as fotos, começou a surgir alguns comentários. Como, por exemplo: ‘não consegui enxergar nada, eu consegui ver a roupa e o fundo, a roupa é flutuante’. Pra uma pessoa que é branca, não significa nada. Só que pra mim, pela vivência que eu tenho, pelas experiências, aquilo ali significa muito”. Após os ataques terroristas em Manchester, na Inglaterra, no dia 22 de maio, uma internauta fez um post lamentando que o ataque não tinha acontecido na Bahia, onde teria gente “nojenta e escurinha”. O caso está sendo investigado pelo Ministério Público.

Fonte: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/07/vitimas-de-racismo-e-injuria-racial-relatam-casos-de-agressao.html>

Praticando a leitura e a escrita.

1. Você foi convidado para participar de um concurso para ser “repórter Júnior por um dia” em um importante jornal de circulação nacional. É parte do concurso escrever uma matéria lida, mantendo as informações mais importantes do texto original, mas dando outro título ao texto. Outro detalhe: nesse jornal você terá menos espaço para escrever seu texto, então, você terá que fazer um ótimo resumo, mostrando que você pode ser um bom repórter Junior! Seu resumo deverá apresentar de forma breve e clara as principais ideias que compõem a matéria original. Mãos à Obra!

Anexo M

Violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio no Brasil: Estudantes falam do medo e da insegurança nas escolas. “A insegurança e a violência interferem na aprendizagem.”

A escola é um lugar muito especial. Na sala de aula, na carteira, no livro, no professor pode estar a diferença entre uma vida boa e outra nem tanto. A escola não é um templo, não é uma igreja, mas deveria ser tratada como um espaço sagrado. *"A gente fica praticamente de mãos atadas porque a gente não sabe o que fazer. A gente fica com medo"*, diz a estudante Natália Santos Jannuzi.

A estudante Sabrina de Matos Alves, do segundo ano, fala sobre a crise na segurança pública no Rio de Janeiro. *"Nós estudamos em escolas públicas do Rio. Todo mundo já sabe que o estado está em crise. A segurança pública vai de mal a pior e a escola não é uma ilha isolada, não é blindada, mas ninguém imaginou que um dia, a gente teria crianças morrendo dentro do colégio"*, diz.

Em Abadia de Goiás, região metropolitana de Goiânia, a professora Célia Maria Gomes conta sobre um arrastão que aconteceu dentro da sala de aula. *"A princípio eu pensei que fosse uma brincadeira por parte da coordenação. Eles chegaram usando máscara. Era como um teatro surpresa, os meninos acharam graça a princípio. Eles estavam armados. Foi aí que eu acreditei que não era uma brincadeira. Quando eu olhei que eu vi arma, eu falei: é sério"*.

A turma do terceiro ano fazia prova quando aconteceu o arrastão. Os criminosos pularam o muro, entraram na sala de aula e anunciaram o assalto. Uma câmera registrou a ação dos bandidos. Os alunos e professores estão traumatizados e não querem nem ouvir falar da sala de aula onde ocorreu o arrastão. Desde então, as aulas acontecem em outro prédio. De volta ao Rio de Janeiro, a estudante Sabrina de Matos Alves, que sonha em ser psicóloga, diz que é difícil estudar com essa insegurança. *"A gente acaba ficando tenso, não consegue estudar não consegue concentrar na matéria porque fica assim ou concentra na matéria ou concentra lá fora na hora de sair"*.

No primeiro semestre, as escolas da rede municipal do Rio funcionaram normalmente em apenas oito dos 107 dias letivos. Quase 400 escolas ficaram fechadas pelo menos um dia, por causa de tiroteios. No Rio, em Goiás ou em qualquer parte do Brasil o que se quer é paz para poder aprender e ter uma vida melhor. *"A violência crescente tem atrapalhado demais a aprendizagem dos alunos. A gente percebe que esses alunos estão com problemas de concentração, que eles não podem dedicar o foco, a mente para a aprendizagem. Hoje o problema da educação não é só mais didático ou pedagógico, é um problema social e de segurança pública"*, explica a educadora Andrea Ramal.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/violencia-e-principal-preocupacao-dos-alunos-do-ensino-medio-no-brasil.html>

Agora é sua vez:

1. Após a leitura do texto, qual a ideia central discutida nele? O que você tem a dizer desse texto? Por quê?
2. Na sua opinião, é um texto fácil ou difícil de compreensão? Explique?
3. Agora faça um resumo das principais ideias pontuadas no texto. Mãos à obra! Você é capaz :)

Anexo N

A publicidade deve ser proibida para crianças?

Fernanda Salla

Não se pode privar um jovem de informação, seja de que tipo for. Ele só terá maturidade se for educado para ter uma visão crítica sobre tudo com o que entra em contato, como uma propaganda. Nesse sentido, a solução para controlar o consumismo infantil é a educação, e não a restrição. Se o mal fosse a exposição de produtos, deveríamos proibir também as vitrines em lojas

A obesidade não é causada pela propaganda, mas, sim, por uma série de fatores, desde socioculturais até genéticos. O que falta é uma boa educação alimentar. Não adianta impedir a publicidade de alimentos gordurosos se, em casa, a galera vê os pais enchendo a pança de frituras

Em um sistema democrático, não pode ser delegado ao Estado o poder de decidir sobre os hábitos de consumo de um indivíduo. A conscientização de uma criança nasce da boa orientação passada pelos pais, e não de uma norma imposta por decreto. A obesidade não é causada pela propaganda, mas, sim, por uma série de fatores, desde socioculturais até genéticos. O que falta é uma boa educação alimentar. Não adianta impedir a publicidade de alimentos gordurosos se, em casa, a galera vê os pais enchendo a pança de frituras

Ninguém questiona que as propagandas abusivas devam ser controladas. A questão é que já há mecanismos eficientes para isso no Brasil. O Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar) tem uma resolução que trata do cuidado com público infantil, e nosso Código de Defesa do Consumidor é um dos mais avançados do mundo.

Anexo O

EUA FAZEM O MAIOR ESTUDO SOBRE FAKE NEWS NAS REDES SOCIAIS

Pesquisadores nos Estados Unidos publicaram no dia 08/10/2018 o maior estudo sobre a divulgação de notícias falsas nas redes sociais. Mentiras são difundidas de forma muito mais rápida e abrangente do que as notícias reais. É como um rastro de pólvora. A probabilidade de uma notícia falsa ser compartilhada na internet é até 70% maior do que a de uma notícia verdadeira. E elas se espalham mais rapidamente e alcançam mais gente. Os cientistas analisaram mais de 126 mil notícias postadas no Twitter de 2006 a 2017, por mais de três milhões de pessoas, e compartilhadas mais de 4,5 milhões de vezes. É a capa da revista “Science” desta semana.

Os maiores culpados não são os robôs que espalham informações de forma automatizada, concluiu o estudo. Segundo um dos pesquisadores, Sinan Aral, da universidade MIT, o que faz a diferença mesmo são as pessoas, que acabam mais atraídas pelas notícias falsas que, geralmente, são mais saborosas. É como uma fofoca que se espalha pelo seu bairro. Quanto mais ela for impressionante, surpreendente, inédita, mais uma pessoa vai querer espalhar. E quem tem essa informação se sente privilegiado, sente que sabe mais que os outros.

Os pesquisadores afirmam que o jeito como as redes sociais funcionam é um incentivo à propagação de mentiras. É porque, no modelo de negócio atual, quem publica uma notícia ganha dinheiro a cada clique. E se notícias falsas se espalham mais do que as verdadeiras, elas dão mais dinheiro.

O pesquisador diz que, com base em estudos como esse, as redes sociais poderiam reprogramar a forma como espalham as mensagens - calibrar os seus algoritmos.

Os pesquisadores levantam outra questão: como identificar o que é falso na internet ou não? Quem vai fazer esse julgamento? A própria plataforma? Ou vão ser criados grupos civis para decidir? As plataformas digitais vão conseguir se ajustar para que as notícias falsas sejam menos impactantes para as democracias? Ou vão ser substituídas por outras com outro modelo de negócio? Sinan Aral alerta que quem se beneficia das notícias falsas sempre dá um jeito de bolar outras estratégias, um jogo de gato e rato em que a grande prejudicada é a sociedade.

Disponível: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/03/eua-fazem-o-maior-estudo-sobre-fake-news-nas-redes-sociais.html>

Praticando a leitura!

1. Pontue a ideia principal discutida no texto.

2. Resuma esse texto em três palavras-chave.
