

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

**FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA**

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E  
COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS  
EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINGÁ - PR

**2017**

FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA

**O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E  
COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS  
EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ – PR

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L732d Lima, Fernando Henrique Ribeiro  
O desenvolvimento de habilidades de leitura e competências linguístico-discursivas em alunos do 5º ano do ensino fundamental / Fernando Henrique Ribeiro Lima. -- Maringá, 2017.  
218 f. : il., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Leitura. 2. Oficinas de leitura. 3. Leitura - Ensino. 4. Mediação - Ensino da leitura - Sala de aula. 5. Linguística aplicada. 6. Psicolinguística. I. Menegassi, Renilson José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

GVS-003766

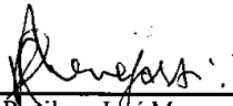
FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA

**O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E COMPETÊNCIAS  
LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovado em 05 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA



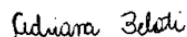
---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof. Dr. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof. Dr. Adriana Beloti  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/ Campo Mourão-PR

“Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem.”

Zygmunt Bauman [o ano de sua morte]

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor de tudo o que há, minha pura gratidão.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, especialmente, orientador nos momentos certos, acreditador nos momentos oportunos e amigo nos momentos necessários. Minha gratidão pela sua segurança, por confiar em meu trabalho e por confirmar toda a minha admiração.

À minha esposa, professora Lorena, exemplo de estudante e minha eterna apoiadora.

Aos meus pais, Sebastião e Dinalva, coautores de minha vida.

Ao meu irmão, Alex Augusto, pelo exemplo de disciplina nos estudos e na pesquisa.

Ao amigo professor Joás, grande leitor e questionador.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM, pelas suas experiências compartilhadas e por sua seriedade no trabalho com a ciência.

Às professoras Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo e Dra. Adriana Beloti, pelas cuidadosas leituras e contribuições no Exame de Qualificação com orientações seguras para o desenvolvimento deste trabalho e, posteriormente, pelas considerações na defesa.

Aos amigos, companheiros de pós-graduação, Adriana Dalla Vechia, Adriana Polato, Caroline Burach, Enísio Cuamba, Ibrahim Yamakawa, Rafael Fernandes, Sílvia Caroline, Tácia Rocha e Virginia Nuss, pelo companheirismo, compartilhamento de ideias e precioso apoio.

À Secretaria Municipal de Educação de Marilena, pelo espaço de aprendizado e pela seriedade de seu trabalho.

Às amigas professoras Adriana Landim e Isabel Scarpini, pelo apoio e exemplo profissional.

Ao Adelino, em nome de todos os funcionários do PLE, pelo profissionalismo no atendimento.

A tantos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho.

Minha eterna gratidão!

## RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao campo de estudos da Linguística Aplicada, investiga o desenvolvimento de habilidades de leitura e competências linguístico-discursivas em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental durante a realização de oficinas de leitura com alunos de uma escola pública municipal da Rede de Ensino de Marilena, município da região Noroeste do Paraná. Teoricamente, este trabalho parte das concepções da linguagem como interação social em que o texto funciona como enunciado significativo em que a leitura é entendida na perspectiva processual, pautada nos postulados de Solé (1998), estruturada em competências e habilidades ligadas à construção de conhecimentos. A partir da perspectiva bakhtiniana, entende-se que a leitura pressupõe sujeitos inseridos em um contexto comunicativo dialógico em que o texto assume significado mediante o *status* que lhe é conferido pelos próprios sujeitos mediante as práticas sociais de interação com a linguagem. Com isso, o problema de pesquisa que se apresenta é como as habilidades e competências linguístico-discursivas se desenvolvem, por meio da leitura, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração o contexto das interações e as mediações ocorridas em sala de aula na realização de atividades de leitura elaboradas conforme os descritores do Saeb e Prova Brasil, mais especificamente, D6, D2, D7, D8 e D12? Assim, os objetivos estabelecidos para a pesquisa são (a) investigar o processo de emprego e desenvolvimento de habilidades de leitura em situações de oficinas; (b) refletir sobre os mecanismos de leitura marcados em atividades produzidas nas oficinas; (c) compreender a importância das mediações no ensino da leitura para a aprendizagem dos alunos; (d) entender como os alunos representam conteúdos aprendidos nas situações de leitura proporcionadas pelas oficinas de acordo com os descritores selecionados para a composição da pesquisa; (e) caracterizar os efeitos da mediação e da interação na construção de conhecimentos por meio da leitura. A justificativa deste estudo é o interesse do pesquisador e de seu grupo de trabalho em responder a questionamentos presentes em seu campo de atuação, sobretudo na compreensão da importância da mediação nas interações ocorridas em sala de aula durante o ensino da leitura. Como uma pesquisa de vertente qualitativa pautada na abordagem interpretativista e com um caráter etnográfico, metodologicamente esta investigação se organiza em seis oficinas de leitura realizadas em um período de dois meses, com duração média de duas horas por cada encontro. Os resultados permitiram compreender que a prática de trabalho com a leitura era constituída de muitas atividades consideradas rotineiras: leitura silenciosa; leitura alternada (pelo professor e pelos alunos); atividades orais de leitura; questões objetivas de leitura; questões discursivas de leitura; atividades de análise linguística; comparação entre textos de mesmo gênero; comparação entre textos de mesmo tema; entre outras. Em geral, as atividades faziam parte do contexto de ensino da leitura, porém, eram o objetivo em si mesmo, como se fossem capazes de desenvolver a leitura automaticamente, desconsiderando o percurso de leitura e os processos de sua significação. A pesquisa evidenciou que o ensino da leitura com foco no desenvolvimento de habilidades e competências é intencional, direcionado e marcado pelas mediações na intenção de garantir a construção de conhecimentos, aprendizado de conteúdos significativos e autonomia de leitura dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Oficinas de leitura. Ensino. Mediação.

## ABSTRACT

This research, linked to the field of Applied Linguistics studies, investigates the development of reading skills and linguistic-discursive skills in students of the 5th grade of Elementary School during the reading workshops with students of a municipal public school of the Teaching Network Of Marilena, a municipality in the Northwestern region of Paraná. Theoretically, this work starts from the conceptions of language as social interaction in which the text functions as a significant statement in which the reading is understood in the procedural perspective, based on the postulates of Solé (1998), structured in skills and abilities linked to the construction of knowledge. From the Bakhtinian perspective, it is understood that reading presupposes subjects inserted in a dialogical communicative context in which the text assumes meaning through the status given to it by the subjects themselves through social practices of interaction with language. With this, the research problem that is presented is how the linguistic-discursive skills and competences are developed, through reading, in students of the 5th year of Elementary School, taking into account the context of the interactions and the mediations that took place in the classroom. Class in the performance of reading activities elaborated according to the descriptors of Saeb and Prova Brasil, more specifically, D6, D2, D7, D8 and D12? Thus, the objectives established for the research are (a) to investigate the employment process and the development of reading skills in workshop situations; (B) reflect on the mechanisms of reading marked in activities produced in the workshops; (C) understand the importance of mediations in teaching reading to students' learning; (D) understand how the students represent contents learned in the reading situations provided by the workshops according to the descriptors selected for the composition of the research; (E) characterize the effects of mediation and interaction in the construction of knowledge through reading. The justification of this study is the interest of the researcher and his work group in answering the questions present in their field of action, above all in understanding the importance of mediation in the interactions that occurred in the classroom during reading teaching. As a qualitative research based on the interpretative approach and with an ethnographic character, methodologically this research is organized in six reading workshops held in a period of two months, with an average duration of two hours per meeting. The results allowed us to understand that the practice of working with reading consisted of many activities considered routine: silent reading; Alternating reading (by teacher and students); Reading oral activities; Objective reading issues; Discursive reading issues; Language analysis activities; Comparison of texts of the same gender; Comparison between texts of the same theme; among others. In general, activities were part of the teaching context of reading, but they were the goal in itself, as if they were able to develop reading automatically, disregarding the reading path and processes of meaning in reading. The research evidenced that the teaching of reading focusing on the development of skills and competences is intentional, directed and marked by mediations in order to guarantee the construction of knowledge, learning of significant contents and reading autonomy of the students.

**KEYWORDS:** Reading. Reading workshops. Teaching. Mediation.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Representação esquemática da interação em sala de aula .....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2 – Exemplo de atividade de leitura com o D12, do Tópico IV .....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 3 – Exemplo de atividade objetiva com o D6 .....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 4 – Exemplo de atividade discursiva com o D8 .....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 5 – Exemplo de atividades objetiva e discursiva com o D6 .....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 6 – Texto de aluno com informações coloridas sobre o tema .....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 7 – Texto de aluno com elementos coloridos no texto .....</b>	<b>103</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ano escolar e por período .....</b>	<b>76</b>
--	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Apresentação dos descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano .....</b>	<b>54</b>
<b>Quadro 2 – Organização dos blocos do caderno de atividades .....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 3 – Distribuição dos descritores nos blocos de atividades .....</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 4 – Organização das atividades, encaminhamentos e procedimentos realizados nas oficinas de leitura .....</b>	<b>86</b>
<b>Quadro 5 – Resultados das etapas de aplicação das atividades de leitura sobre o D6.....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 6 – Atividades de leitura com o D7 .....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 7 – Atividades de leitura com o D8 .....</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 8 – Atividades de leitura com o D2 .....</b>	<b>134</b>
<b>Quadro 9 – Atividades de leitura com o D12 .....</b>	<b>143</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Alunos atendidos pela rede municipal de ensino de Marilena em 2016 .....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 2 – Resultados das etapas de aplicação das atividades de leitura sobre o D6 .....</b>	<b>92</b>
<b>Tabela 3 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D6.....</b>	<b>116</b>
<b>Tabela 4 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D7.....</b>	<b>117</b>
<b>Tabela 5 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D8.....</b>	<b>123</b>
<b>Tabela 6 – Resultados das atividades com o D8.....</b>	<b>123</b>
<b>Tabela 7 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D2.....</b>	<b>135</b>
<b>Tabela 8 – Resultados das atividades com o D12.....</b>	<b>144</b>
<b>Tabela 9 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D12.....</b>	<b>144</b>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – INTERAÇÃO E LEITURA.....	17
1.1 ASPECTOS TEÓRICOS DA LEITURA.....	20
<b>1.1.1 Processos de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.2 Concepções tradicionalistas de leitura.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.3 Leitura e interação.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.4 Interacionismo, leitura e ensino .....</b>	<b>34</b>
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICO-PRÁTICOS DA LEITURA .....	38
<b>1.2.1 Estratégias de leitura.....</b>	<b>39</b>
<b>1.2.2 A mediação na leitura .....</b>	<b>42</b>
1.3 AVALIAÇÃO DE LEITURA .....	44
CAPÍTULO 2 – A LEITURA NO CONTEXTO DA PROVA BRASIL.....	49
2.1 PROCEDIMENTOS E COMPETÊNCIAS DE LEITURA .....	53
2.2 HABILIDADES DE LEITURA.....	58
2.3 DESCRITORES DA AVALIAÇÃO DE LEITURA .....	62
2.4 SELEÇÃO DOS DESCRITORES PARA A PESQUISA.....	67
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E GERAÇÃO DE REGISTROS.....	72
3.1 A PESQUISA .....	72
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
<b>3.2.1 Contexto educacional do município, da escola, do pesquisador e dos alunos.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.2 Identidade dos sujeitos .....</b>	<b>77</b>
3.3 GERAÇÃO DOS REGISTROS .....	78
<b>3.3.1 Planejamento e elaboração do instrumento de geração de registros e dados.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3.2 Preparação para as oficinas de leitura .....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.3 Organização das oficinas de leitura .....</b>	<b>85</b>
3.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	88
CAPÍTULO 4 – O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA .....	91

4.1 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D6 .....	92
4.2 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D7 .....	116
4.3 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D8 .....	122
4.4 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D2 .....	134
4.5 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D12 .....	143
4.6 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS .....	154
CONCLUSÃO.....	<b>163</b>
REFERÊNCIAS .....	<b>169</b>
ANEXOS.....	174
APÊNDICES.....	181

## INTRODUÇÃO

O campo de estudos da Linguística Aplicada demonstra grande preocupação com a investigação dos processamentos da leitura em suas várias concepções, entre elas, na perspectiva da interação, o dialogismo e suas múltiplas relações com o ensino que considera o texto como manifestação significativa e social de interlocução entre sujeitos produtores de seus próprios discursos. Assim, esta pesquisa tematiza o ensino da leitura na situação de sala de aula com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na idade média de 9 a 10 anos, especificamente em oficinas de leitura voltadas ao desenvolvimento de habilidades adequadas ao processamento de leitura.

A partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, estudiosos do dialogismo e do interacionismo passaram a investigar os processos de leitura como práticas sociais de trabalho com o texto. Neste sentido, Solé (1998), Menegassi (2005, 2010a, 2010b, 2010c) e Leffa (1996, 1999, 2003) apresentam importantes pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da leitura no contexto de ensino, de modo que, a partir de suas considerações, observa-se que ainda é possível investigar como as competências e habilidades de leitura são efetivadas em sala de aula por intermédio de interações e mediações desempenhadas no ensino sistematizado.

Por isso, o pesquisador, professor efetivo do magistério público municipal, docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, movido pelas suas experiências como professor de oficina de leitura em uma escola pública de primeiros anos do Ensino Fundamental, no Noroeste do estado do Paraná, vê em sua prática a justificativa para o trabalho com o tema, pois, como professor que trabalha com a leitura, vislumbra a necessidade de buscar elementos teórico-metodológicos que permitam refletir sobre os processos envolvidos na relação da prática do ensino da leitura. Tal motivação também surge a partir da constatação das dificuldades com relação ao trabalho com os descritores do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2009) nas situações de leitura, isto é, como as habilidades de leitura e as competências linguístico-discursivas são desenvolvidas, levando-se em consideração o contexto das mediações criadas entre leitores e o texto, leitores e o professor e professor e o texto, ou seja, em interações variadas.

Para a composição desta pesquisa, a escolha dos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente o 5º ano, justifica-se pela necessidade de se observar os estágios iniciais de construção e consolidação das habilidades investigadas em alunos iniciantes na carreira escolar, embora no início da vida escolar, esses alunos encontram-se

também no final da primeira etapa do Ensino Fundamental, fechando um ciclo avaliativo. A realização da pesquisa implicou a submissão do projeto ao COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, junto à Universidade Estadual de Maringá, cujo parecer de aprovação de número 1.835.359 reconheceu a pesquisa e autorizou sua realização e utilização dos materiais por ela produzidos.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, a escolha da escola e turmas que receberiam a pesquisa foi orientada pela inserção do pesquisador como um dos professores da instituição e também da turma. Assim, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: como desenvolvem-se e consolidam-se as habilidades de leitura e competências linguístico-discursivas em alunos do 5º ano nas situações de ensino específico de leitura em sala de aula?

Diante dessa problemática, o pesquisador considerou alguns trabalhos que apresentam importantes reflexões nessas mesmas preocupações, pois são pesquisas que lançam um olhar investigativo para a leitura, especificamente no campo da Linguística Aplicada (LA). Na pesquisa de Dias (2003), encontra-se uma reflexão acerca do trabalho com competências e habilidades no ensino da leitura na forma do desenvolvimento de estratégias metacognitivas. O significado dessa pesquisa para a construção desta dissertação é por apresentar uma preocupação com os processamentos cognitivos marcados no ensino da leitura. Assim, a partir do trabalho com habilidades, é possível direcionar a pesquisa para a análise da importância das mediações e interações na construção da leitura, isto é, na linha interacionista, de que modo a mediação do professor no ensino resulta em aprendizagem significativa no desenvolvimento da leitura em alunos do 5º ano.

A reflexão sobre a leitura na avaliação Prova Brasil foi focalizada pelas pesquisas de Fuza (2010) e Rodrigues (2013). Seus estudos assinalam a relação existente entre a leitura e a manifestação linguística nos discursos do texto, o que fica claro nas análises que as pesquisadoras fizeram das questões que compuseram, cada qual, seu objeto de pesquisa. Sua importância para esta pesquisa se dá à medida que marca uma preocupação com o encaminhamento das questões na construção de habilidades de leitura, por isso, torna-se fundamental refletir sobre a relação da pergunta de leitura a partir dos conteúdos de ensino que pressupõem os descritores de leitura, isto porque, nas situações de ensino, as perguntas de leitura precisam de um correto encaminhamento a fim de que garantam o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, a partir dessas pesquisas, esta dissertação busca compreender tais encaminhamentos por meio de atividades produzidas para essa observação.

Na linha interacionista e cognitivista, a pesquisa de Piloto (2003) mostra um trabalho com a leitura no seu aspecto processual a partir de testes de leitura realizados em turmas do 3º



ano do Ensino Médio. Seus dados focalizaram o desenvolvimento das habilidades de leitura e foram notórios para a construção desta dissertação ao passo que, metodologicamente, propôs uma avaliação composta por etapas de investigação. A partir da proposta de Piloto (2003), esta pesquisa lançou o seu olhar sobre o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura em uma visão horizontal, isto é, no registro de dados em momentos específicos, como oficinas, e na comparação desses registros que oferecem uma possibilidade de observação processual da leitura na atividade de ensino sustentada pelas interações e mediações na sala de aula.

Assim, especialmente essas quatro reflexões: o estudo das competências e habilidades no ensino da leitura; o estudo da composição de perguntas de leitura; o estudo do encaminhamento das perguntas de leitura; o estudo da investigação da leitura a partir de processos observados no ensino marcam a presença do Interacionismo na aprendizagem pela relação das mediações como estímulo à construção de conhecimentos e que, como abordagem teórica, originam pesquisas como esta, que amparam-se nos pressupostos da LA na busca, em sala de aula, de encaminhamentos e procedimentos que colaboram para a sempre melhor compreensão dos processos de ensino de língua materna.

Metodologicamente, a abordagem utilizada na pesquisa, a pesquisa-ação, marca uma sequência de ações planejadas que permite ao pesquisador produzir informações e descrever experiências no intuito de investigar e refletir sobre sua própria prática de ensino de forma crítica e procedimental, porque os dados gerados pela pesquisa originam-se da prática da sala de aula e sua reflexão considera o contexto em que são produzidos.

A partir dessas bases teóricas e metodológicas, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como habilidades de leitura propostas pelo Saeb e Prova Brasil (BRASIL, 2009) desenvolvem-se em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em situação de ensino. Para alcançá-lo, os objetivos específicos são:

(a) investigar o processo de emprego e desenvolvimento de habilidades de leitura em situações de oficinas com atividades de leitura elaboradas de modo sistematizado;

(b) refletir sobre os mecanismos de leitura marcados na composição escrita de atividades e suas relações com a composição do discurso do texto;

(c) compreender a importância das mediações no ensino da leitura para a aprendizagem dos alunos;

(d) entender como os alunos representam conteúdos aprendidos nas situações de leitura proporcionadas pelas oficinas de acordo com os descritores selecionados para a composição da pesquisa;

(e) caracterizar os efeitos da mediação e da interação na construção de conhecimentos por meio da leitura.

No cumprimento desses objetivos de pesquisa, a dissertação está organizada em dois capítulos teóricos. No primeiro capítulo, apresentam-se os principais conceitos na constituição deste trabalho, como interação, palavra, enunciação e discurso em suas relações com os estudos da linguagem. Também é apresentado o conceito de leitura que sustenta a pesquisa e sua relação com o ensino, além do curso histórico das concepções tradicionalistas de leitura e a associação entre leitura, interacionismo e ensino. O capítulo também contempla uma discussão sobre os aspectos práticos e metodológicos da leitura, quando focaliza os elementos bases da pesquisa, como estratégias de leitura, conhecimento prévio, mediação e avaliação.

O segundo capítulo apresenta a caracterização da leitura conforme o encaminhamento da Prova Brasil, ao abordar os conceitos de procedimentos, competências e habilidades de leitura, além de estabelecer uma reflexão sobre a organização da avaliação de leitura em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a estruturação metodológica dos descritores de leitura, bem como a seleção dos descritores específicos para a composição da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a abordagem e a descrição metodológica da pesquisa em que contemplam-se informações sobre o contexto da sua realização, o planejamento das oficinas de leitura em que foram gerados os registros, a descrição da construção do caderno de atividades como instrumento de geração de dados, apresentação do cronograma das oficinas de leitura, descrição dos procedimentos e encaminhamentos realizados durante as oficinas de leitura e, por fim, os critérios de análise dos dados.

Por fim, o quarto capítulo é composto pelas análises das atividades de leitura realizadas durante as oficinas, bem como a descrição de elementos oriundos do contexto da aplicação da pesquisa, a discussão dos registros gerados durante a realização das oficinas e uma consequente avaliação de tais registros.

Um último capítulo retoma os objetivos aqui delineados para discussões sobre seus alcances.

## CAPÍTULO 1

### INTERAÇÃO E LEITURA

Para a composição do estatuto linguístico desta pesquisa, é importante construir uma visão ampla dos conceitos que sustentarão esta reflexão: interação, palavra, discurso e enunciação. Os estudos bakhtinianos contemplam a ideia de sujeitos e linguagem inseridos em um contexto social marcado pelos processos históricos e culturais. Assim, esses dois elementos [sujeitos e linguagem] constroem-se no fluxo de suas existências e, então, surge a teoria de caráter dialógico, que focaliza os usos da linguagem como instrumento ideológico situado nas relações entre locutor e interlocutor. Dessa teoria, inicia-se uma reformulação do estatuto do discurso para além do simples domínio linguístico do falante, já que considera a interação como um processo inerente ao fluxo da comunicação dialógica.

A partir dos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, a interação é entendida como uma relação entre os sujeitos em uma situação de comunicação. Dessa relação pautada nas interações criadas nos contextos comunicativos, surge a palavra, que, por sua vez, origina-se do locutor e ao mesmo tempo dirige-se ao interlocutor. A palavra é, portanto, tomada como um “produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p. 113). Neste caso, a interação entre os sujeitos está no processo da co-construção de seus discursos no exercício interativo e social da palavra. Discurso, segundo Bakhtin (1997), é a manifestação social da palavra em um contexto em que o falante e seus atos são considerados como manifestações de suas intenções de dizer, ou seja, o discurso é a realização da palavra na interação social.

No anseio de se caracterizar as interações manifestadas nos discursos, surge a enunciação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992[1929], p. 112), uma enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, isto é, quando seus discursos completam-se e tomam corpo na mesma esfera social. Teoricamente, os estudos do Círculo de Bakhtin evidenciam que a palavra destina-se a um interlocutor, logo, pressupõe-se que há uma interação para a construção dessa relação dialógica, o que implica reconhecer que a enunciação é o conjunto dos discursos em constante interação.

Por mais que os discursos formem um conjunto, cada um de seus empregos, em uma dada instância social, resulta em uma enunciação. As enunciações, por sua vez, são determinadas a partir do meio social, que nunca se mantém estático. No ensino, a leitura tem esse viés quando se toma o discurso como uma manifestação de sujeito para sujeito,

participantes de uma situação comum, mas que pressupõe uma enunciação específica e única em que se pretende construir significado por meio da palavra do outro.

A enunciação refere-se à atividade social e interacional em que a língua é colocada em funcionamento por um locutor (aquele que fala ou escreve). Esse ato sempre tem em mente um interlocutor que interage com o enunciado que, por sua vez, é o resultado de uma enunciação. Neste caso, a enunciação comporta os discursos dos sujeitos, suas intenções e, ao mesmo tempo, funciona como o ambiente de interação dialógico, isto porque, conforme ressaltam Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), os discursos são produzidos, recebidos, refeitos e entendidos à luz das ideias dos sujeitos pertencentes a um grupo social definido. Os sujeitos, por sua vez, são ativos, o que assinala o princípio da interação na leitura como uma prática pertencente às enunciações.

Na teoria bakhtiniana, o discurso assume um caráter social e agrega valores, concepções e ideologias de sujeitos representantes de seus grupos sociais e que trazem consigo diferentes intenções. Tem-se, então, um conjunto de outros discursos imbricados e únicos a que se chama enunciação.

Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social [...] interlocutor como aliado ou testemunha [coparticipante das enunciações criadas] (VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 1992 [1929], p. 12-13).

Mediante a existência de enunciações, os sujeitos podem compreender, produzir, refazer e rebater discursos, pois é em uma enunciação que lidam com discursos de outros e ao mesmo tempo encontram espaços para que produzam os seus. Logo, os discursos são marcados e determinados exatamente pelas relações sociais.

Segundo Gasparotto e Menegassi (2016), a enunciação é um evento comunicativo concreto que surge na interação, logo, ao considerar o caráter social dos discursos em uma enunciação, vê-se que, paralelamente, ocorrem processos de interação que também são sociais, por se tratar de relações entre os sujeitos. Especificamente, tratando de relações de ensino, tais processos de interação entre os sujeitos, como descrito pelos autores, revelam espaços para troca de conhecimentos.

Para Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), a linguagem, enquanto espaço de enunciação, deve permitir uma fusão de discursos em si mesmos, isto é, um discurso capaz de ser compreendido sob diferentes aspectos e sentidos. A partir das peculiaridades desses discursos constituídos, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam

completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p. 113). É dessa forma que o discurso trabalhado na escola passa a ser considerado uma enunciação específica, porque o caráter social é acionado por meio da ambientalização do discurso, contrário à visão tradicionalista de língua estática.

É no contexto das enunciações que se pode situar a leitura como manifestação linguística e, então, pensar sobre como se torna um agente de interação no contexto específico da sala de aula. Isto é, como a sala de aula torna-se uma enunciação para que os discursos tomem corpo por meio da leitura de modo a imitar a vida, ou seja, pensar sobre os usos de linguagem nas instâncias sociais em que a vida acontece. Para Benveniste (1988, p. 292), uma enunciação é identificada como o próprio ato, “Essa condição, porém, não se dá no sentido do verbo: é a ‘subjatividade’ do discurso que a torna possível”, ou seja, a multiplicidade de interações que se dá pelo/no discurso é o que forma uma enunciação vista como o campo de ação da linguagem. Nesse contexto, ocorre a produção dos discursos manifestados na leitura que cooperam para produzir sentidos no conjunto dessas relações. Sobre a linguagem vista como forma de interação, Geraldi (1984) permite uma reflexão sobre a sua atividade do ensino quando aponta que a Linguística tem buscado elementos para refletir sobre o ensino de línguas, não somente a materna, nas diversas transformações sociais.

Bakhtin (2011) chama a atenção para o tempo – o agora – e o espaço – o aqui – das enunciações. Gimenez (2002) pontua a importância de se compreender como os falantes usam a língua nos diferentes contextos. Assim, nas situações de leitura, a enunciação significa momentos de uso da linguagem e das intenções marcadas pelos sujeitos interactantes. Ocorre que, nesse processo, seja por meio do texto verbal em sua modalidade escrita ou oral, ou então por meio da leitura, há um conjunto de mecanismos criados/mobilizados pelos sujeitos dessas enunciações. Dessa forma, a ideia de enunciação está presente nas discussões em torno do ensino quando se percebe que, segundo Solé (1998), a leitura é a compreensão do discurso no curso da enunciação.

Quando a leitura é observada no contexto escolar, tem-se em mente que a existência de objetivos estabelecidos pelos sistemas de ensino, suas políticas e a realidade da sala de aula têm uma voz muito forte na determinação real do que ocorre nas relações de ensino e aprendizagem de línguas. Logo, o estudo das enunciações na forma das situações de leitura proporcionadas em sala de aula requer compreender como tudo isso é, primeiramente, ensinado, para que o desenvolvimento ocorra de modo adequado.

As relações entre discursos, dialogismo, interação, enunciação, leitura e ensino pressupõem um trabalho sistemático de reflexão sobre os processos realizados em sala de aula. Segundo Cavalcanti (1989), por um tempo, a leitura esteve condicionada às capacidades de decodificação da oração em um nível discursivo restrito, ou então, especulações sobre os processos mentais de leitura, logo, a leitura assumia um aspecto de identificação da comunicação factual.

Como argumenta Menegassi (2010b), a leitura é um processo gradativo que acontece na interação com os discursos e os interlocutores, isto é, a visão de compreensão pontual do enunciado deixa de lado a interação e privilegia a informação como evento isolado. Na ideia de enunciação e interação, constrói-se o significado de leitura mais propriamente relacionado aos aspectos sociais de tal atividade.

Nas primeiras abordagens de leitura, não se considerou que apenas a escola fosse um espaço de enunciação com o contexto social do leitor, pois quando se consideram os aspectos sociais do discurso, há um rompimento da visão reducionista dos enunciados e passam-se a considerar os possíveis sentidos que a palavra pode ter conforme as intenções, o momento e os conhecimentos acionados pelo enunciado e pelo sujeito.

Em tese, os conceitos de interação, palavra, discurso e enunciação passam a ter sentido mais amplo quando se consideram suas relações com a atividade de ensino. Portanto, para efeito desta pesquisa, a interação apresenta-se como as relações entre os sujeitos, isto é, locutor e interlocutor no contexto da comunicação; a palavra como um ato da enunciação, uma manifestação intencional do sujeito na forma de produto das interações; o discurso como a manifestação social da palavra na interação entre os interlocutores; por fim, a enunciação que pode ser entendida como o conjunto dos discursos socialmente manifestados e organizados no contexto de ação dos sujeitos, no qual a leitura é fruto das relações que eles estabelecem com o meio social do qual fazem parte e a escola é uma propiciadora dessa reflexão. Assim, a interação manifestada na leitura possibilita verificar sua constituição como uma resposta aos elementos apresentados, como interação entre locutor e interlocutor, palavra, discurso e enunciação, já que a construção da leitura por meio de atividades requer um domínio do discurso do texto na construção dos conhecimentos do leitor.

## 1.1 ASPECTOS TEÓRICOS DA LEITURA

Esta seção trata dos aspectos teóricos que envolvem a leitura no contexto de ensino. Assim, quando se consideram os elementos conceituais já apresentados, pode-se observar que

esta subseção trata dos aspectos teóricos que envolvem a leitura no contexto de ensino. Logo, as reflexões aqui apresentadas organizam-se em torno da compreensão dos processos de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental a fim de entender tal atividade em consonância com a prática de sala de aula. Posteriormente, apresentam-se os conceitos básicos de leitura que, em um curso de desenvolvimento, passou pelas perspectivas tradicionalistas de comunicação e planejamento, para a perspectiva sócio-histórica, pilar desta pesquisa, na forma de leitura e interação.

### **1.1.1 Processos de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental**

Os primeiros anos do Ensino Fundamental apresentam um conjunto de conhecimentos construídos a partir das interações propiciadas, essencialmente, na leitura. Neste sentido, como ressalta Koch (2011), a linguagem como interação e um sujeito consciente de suas ações, social e interativo são as bases constitutivas das interações que propiciam a construção e a representação dos conhecimentos.

Quando se compreende a leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tem-se claro que é uma atividade intencionalmente pensada para oportunizar situações em que a leitura esteja organizada com uma finalidade social e que, principalmente, a partir dos estudos de Menegassi (1999; 2010a), seja uma interação entre os sujeitos que compartilham suas experiências, ao entrar em contato com os discursos alheios escritos. Não se trata de questionar a artificialidade das situações de leitura oportunizadas às crianças no Ensino Fundamental, até porque, por mais naturais que pareçam, ainda assim são artificiais, porém, o que precisa ser focalizado é o processo de leitura nessas situações que são, acima de tudo, uma aprendizagem sempre marcada pelo ato do ensino.

Assim, Colomer e Camps (2002) enfatizam a importância de situações “reais” de leitura com foco no processo de significação para o leitor. O aspeamento, neste caso, assinala que uma situação de ensino, mesmo tendo uma grande aproximação com a realidade, não deixa de constituir-se um recurso artificial e, mesmo que imite as instâncias sociais das vivências dos alunos, ainda será propositalmente criada para desenvolver determinados conceitos, conhecimentos e habilidades.

A condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita. [...] o papel central da

escrita não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido. E é a partir dessa ótica que os professores devem focar o acesso à língua escrita a partir das múltiplas situações que a vida da escola lhes oferece (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 90).

Em suas palavras, Colomer e Camps (2002) evidenciam a necessidade dos objetivos com a leitura, suas instâncias significativas e sociais como determinantes no processo de construção de conhecimento por meio da leitura. Menegassi (2010c) pontua o quanto as situações de leitura realizadas nas atividades de ensino configuram momentos de interação com a variedade de textos e discursos com o objetivo de que o leitor seja capaz de significar o próprio discurso.

Neste sentido, segundo Brasil (2006), a escola – e a proposta do Ensino Fundamental – oferece a oportunidade de contato com práticas sociais do conhecimento, pelo fato de viverem numa sociedade cuja cultura dominante é a letrada, pois desde que nascem as crianças constroem conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita, portanto, nesse processo, é importante que a escola esteja atenta à curiosidade, ao desejo e ao interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas.

As bases para o processo de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental consideram as especificidades do ensino na preocupação com seu processo social, enquanto um evento das vivências dos alunos. Sobre isso, Menegassi (2010b) pontua a necessidade de se observar o quanto a leitura consiste um processo de formação do leitor quando está em contato com as situações de leitura em enunciações. Esse processo de significação perpassa os encaminhamentos da leitura vista como uma prática cultural letrada, já que se trata de conhecimentos vivenciados no contexto social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, os PCN – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), tratam da leitura no Ensino Fundamental – especialmente nos anos iniciais – como uma prática constante, incluindo uma diversidade de textos com objetivos definidos empregados no contexto da sala de aula sempre com o foco voltado ao aprendizado e à construção de conhecimentos. Para o documento, a leitura deve significar uma prática escolar em que os textos estejam presentes indissociáveis de sua significação social.

Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a



diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’ — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1997, p. 42).

Como se pode perceber, já em 1997, os PCN assinalaram a importância do trabalho com a leitura no desenvolvimento de habilidades que objetivam construir a autonomia nas diferentes relações estabelecidas com os textos. Isso quer dizer que a reflexão sobre as habilidades de leitura são preocupações de um ensino que mostra a efetividade de um trabalho voltado à prática social de leitura que esse documento incorporou às discussões relativas à aprendizagem da língua.

O trabalho com a diversidade de textos tem o foco no enriquecimento da leitura, propiciando aos alunos um constante contato com os procedimentos adequados no momento da leitura. Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há a preocupação com os aspectos sociais em que a leitura ocorre, de modo que compreender a finalidade dos textos, ou o ‘para que serve?’, é uma condição para compreendê-lo em sua realização social e contextual. Sobre isso, (BRASIL, 1997) afirma ser necessário repelir as práticas de leitura que condicionam o sentido único do texto e valorizar os processos de construção de conhecimentos a partir das práticas de leitura com o foco na aprendizagem, marcando a necessidade de um ensino significativo e simbólico em que pese mais a construção dos sentidos por meio da linguagem, do que, necessariamente, a linguagem como produto estático marcado no texto.

### **1.1.2 Concepções tradicionalistas de leitura**

Os estudos de Cavalcanti (1989) com relação à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam um entrecruzamento de teorias nos contextos da sala de aula. Dessa forma, tratam-se aqui de três concepções de leitura abordadas pela autora importantes para essa reflexão: leitura como comunicação, leitura como planejamento e leitura como interação. A primeira concepção trata da atividade de leitura com o foco no texto; a segunda pressupõe a leitura como uma atividade centralizada no leitor; a terceira concepção busca compreender essa atividade como uma interação de ambos – leitor e texto – como forma de construir sentidos e conhecimentos. Logo, trabalhar com a leitura requer, além dos conhecimentos

pressupostos pelos encaminhamentos teóricos, a sensibilidade para entender suas subjetividades, relações sociais, processos interativos e outras capacidades a ela ligadas.

A leitura é objeto de inúmeros estudos e, por sua natureza ser tão abrangente e subjetiva, ainda é necessário tecer muitas reflexões a fim de se compreender melhor seu funcionamento quando em seu curso histórico privilegiaram-se duas tendências: comunicação e planejamento. Tradicionalmente, a teoria da leitura como comunicação estabeleceu um forte estatuto linguístico nas relações entre leitor e texto, porém, direcionando seu foco ao texto como o local dos sentidos. Cavalcanti (1989) pontua que esse viés teórico de leitura significou um método meramente receptivo – marcando sua posição tradicional – quando enfatizou os conhecimentos prévios simplesmente como informação acessória à leitura do texto, portanto, sentidos que orbitam o discurso, mas que não necessariamente fazem parte dele.

A leitura como comunicação significa um processo de negociação de significados em que há uma alternância entre a posição do texto e a posição do leitor na busca pela compreensão, pois considera a interpretação como processo múltiplo de reconhecimento de um sentido sempre a partir da leitura principal do texto. Essa abordagem de leitura, segundo Cavalcanti (1989, p. 54), “[tem como finalidade] buscar o equilíbrio entre as exigências do procedimento de comunicação e a liberdade para criatividade”. Essa característica da leitura comunicativa é reducionista, já que inscreve no texto um limite para os sentidos que o leitor precisa perseguir, deixando a elaboração e a co-construção como processos secundários, portanto, distanciando-se das interações na leitura e assinalando uma perspectiva limitada.

O modelo de leitura de base comunicativa leva em consideração o conhecimento prévio em detrimento dos conhecimentos sociais da leitura, ou seja, há uma importância dada às informações do texto e não, necessariamente, às formas com que esse conhecimento está representado no contexto histórico e social em que o sujeito vive. Essa realidade, descrita por Gumperz (1982), trata de indivíduos que se baseiam em seu conhecimento de mundo para interpretar as informações em um dado contexto. Nessa abordagem comunicativa de leitura, percebe-se uma preocupação com o aspecto gramatical na leitura, o que é pontuado por Cavalcanti (1989) como aspectos relacionados ao âmbito da palavra enquanto objeto da organização linguística de natureza sintática, morfológica, fraseológica e semântica. Logo, nessa teoria de leitura, o foco é trabalhar com a palavra em sua manifestação puramente linguística, diferentemente da ideia de signo definida por Bakhtin/Volochinov (1992[1929]).

A leitura como comunicação pressupõe que o leitor tenha competência comunicativa para saber lidar com a busca de equilíbrio na negociação de significado das expressões indexicais (isto é, o texto como ‘significado

potencial' como sugerido por Halliday). [...] a competência comunicativa é 'composta minimamente da competência gramatical [conhecimento das regras da gramática], competência sociolinguística' (conhecimento das regras de uso da língua), e competência estratégica (estratégias de comunicação). Em outras palavras, a competência gramatical refere-se ao conhecimento de itens gramaticais e regras morfológicas, de sintaxe e de semântica da gramática da oração (CAVALCANTI, 1989, p. 36).

Dessa compreensão, pode-se perceber o quanto a teoria da leitura como comunicação estabelece uma vertente gramatical. Nas relações de ensino, essa abordagem priorizou um processo de leitura marcado sistematicamente pelo domínio do código na forma de decodificação. A relevância informativa do texto, portanto, prende a significação, unicamente, ao domínio da palavra. Esse pensamento sustentou os primeiros trabalhos com a leitura, o que fez surgir muitas práticas de ensino que tratassem do 'significado potencial', conforme pontuou Cavalcanti (1989). Esses trabalhos condicionavam a leitura a um aspecto decifrador de sentidos em que a ideia de conjunto da comunicação, em que autor, texto e leitor inserem-se constante e interativamente, ainda não fazia sentido completamente.

A preocupação com o estatuto linguístico na leitura é elementar, entretanto, sua visão unilateral desconsidera a atuação do leitor e prioriza o âmbito vocabular em situações de ensino que contemplem a linguagem. A prática de leitura que desprestigia o papel do leitor ativo fica inscrita somente à palavra e, sendo assim, torna-se incapaz de perceber as múltiplas significações sociais dos discursos, os critérios polissêmicos dos vocábulos e as dimensões críticas dos discursos que são apresentados. Sobre isso, Menegassi pontua que:

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua materialidade e linearidade linguística, uma vez que "tudo está dito no texto", não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas (MENEGASSI, 2010a, p. 169-170).

Assim, a leitura com o foco no texto limita-se ao nível do estatuto linguístico, porque as subjetividades da leitura e o processo de interação entre o leitor e o texto ficam deixados de lado, já que os conhecimentos do leitor não são acionados pelo texto, mas sim, oferecidos verticalmente por ele. Guimarães (1993) argumenta o quanto a abordagem do texto como comunicação significou uma referência marcada pelo locutor/emissor na forma de elementos por ele utilizados para firmar o discurso.

Entre os índices linguísticos do contexto formal, há também as expressões indiciais, que remetem a componentes da situação comunicativa: os participantes do ato de comunicação (emissor e receptor, ou locutor e alocutário), o momento da enunciação e o lugar do discurso. Também

denominados dêiticos, identificam-se como os elementos linguísticos que mais claramente mostram a presença do emissor no enunciado, o qual se realiza numa situação definida pelas coordenadas espacial-temporais [...] (GUIMARÃES, 1993, p. 09).

Nesse contexto, a leitura assume um caráter localmente definido pelos elementos da ordem sintática e sua preocupação centra-se no locutor enquanto agente da comunicação. A responsabilidade comunicativa fica a cargo das seleções vocabulares que vão identificar o discurso, estruturá-lo e efetivar sua mensagem, levando em consideração os elementos marcadores do discurso. Essa teoria de leitura fixou a responsabilidade da comunicação na palavra e em sua articulação com o texto, pois ainda não havia uma preocupação enfática com aspectos mais subjetivos na leitura, aspectos capazes de promover maiores interações com o locutor e o interlocutor, tirando, portanto, a passividade do com quem se fala.

A partir das considerações da leitura como uma forma de comunicação, ler passou a ser uma problemática de pesquisa para aprofundar os mecanismos envolvidos em tal processo. Cavalcanti (1989) chama a atenção para os estudos do campo da Linguística Aplicada, denominada, nesta pesquisa, como LA, que dirigem sua atenção para a leitura e planejamento como forma de se interagir por meio de esquemas, ou planos.

Relacionando criações de planos e compreensão de planos com comunicação receptiva e produtiva, conclui-se que a comunicação produtiva resulta da criação de planos, e a comunicação receptiva é a compreensão de planos [...] os pesquisadores têm tentado investigar planos e objetivos que os leitores deveriam perseguir em seu trabalho de “extração de informação do texto” [...] (CAVALCANTI, 1989, p. 37).

Nesta evolução, a leitura assume um caráter que aproxima-se dos modelos interativos e dialógicos, pois passa a considerar não somente a recepção, mas também a produção da comunicação. Ocorre que ainda há uma circunstância clivada de ‘extração de sentidos’, o que diverge da ideia de leitura participativa e interativa.

Os estudos da LA passaram a investigar essas teorias de leitura, de modo que as investigações estabeleceram suas relações com o ensino. Assim, começou-se a tratar a leitura como uma forma de interpretação de planos nos diversos níveis que compõem o texto. O aluno era posto em contato com problemas oriundos da leitura e a informação levantada era a forma de resolvê-los. Dessa perspectiva, conforme apontam os estudos de Menegassi (2010c), surgiram as questões com o foco no leitor, cuja informação era ‘capturada’ por ele na intenção de suprir uma necessidade muito pontual por meio de questões ligadas aos planos ora do autor, ora do leitor, porém, sempre independentes, como se esses planos se repelissem na

construção da leitura. Esses modelos estão presentes em sala de aula à medida que as perguntas de leitura são pensadas para, pouco a pouco, fazer com que o leitor construa sentido e faça parte dos níveis do texto.

O problema que surge nesse contexto é que esse processo, de certa maneira, é uma interrupção da leitura porque não avança no trabalho com o texto e fica na identificação de informações superficiais encontradas pelo leitor. A leitura como planejamento focaliza a resolução de problemas oriundos do discurso do texto ou das carências de leitura do sujeito que, em contato com o texto, mobiliza procedimentos para buscar a informação necessária.

Neste contexto teórico pelo qual a leitura segue, há a necessidade de uma abordagem procedimental, pois, quando Cavalcanti (1989) afirma que a leitura requer planejamento, pontua-se que são as perguntas orientadoras que conduzem o leitor a compreender as estratégias de comunicação. Essa visão de leitura, ainda que em desenvolvimento, marcou a necessidade de estratégias de identificação e solução de problemas.

Sobre os problemas de leitura, Mayer (1977) aponta o conjunto de características que os definem no interior da comunicação.

- a) Dados – o problema inicia quando o leitor, partindo de uma visão “ingênua”, identifica e levanta elementos iniciais, como condições, itens e informações imediatamente ao entrar em contato com o texto, portanto, logo no início do trabalho;
- b) Objetivos – os dados levantados ao entrar em contato com o problema devem, de alguma maneira, fazer sentido ao leitor para que este transforme-os em um objetivo de tratamento dos dados ou das informações;
- c) Obstáculos – depois de coletada a informação e estabelecido o objetivo, surgem as dificuldades e os desafios. A partir da identificação desses obstáculos, os mecanismos, as ações, os procedimentos e os passos que permitirão resolver determinada situação não são claros, pois pertencem inteiramente ao domínio de leitura e planejamento do leitor.

Nas relações de ensino da leitura, há um processo de “chegar-se ao texto” em que o leitor tem de realizar, obrigatoriamente, os passos exigidos por um percurso de leitura. Muitas são as estratégias utilizadas nesse processo, de modo que é possível considerar fortemente os ecos das primeiras teorias da leitura, as que partem das situações de decodificação e associá-las às teorias das camadas do texto, como forma de resolução de problemas, pois entende-se que há um processo de leitura, como mostram os estudos de Solé (1998) na perspectiva processual. A desatualização de tais teorias demonstra a preocupação sumária com o

planejamento da leitura como um rito empregado na resolução de problemas, desconsiderando, portanto, as significações individuais e os processos de elaboração do sentido e do conhecimento que são imprescindíveis à leitura significativa.

Sobre isso, Solé (1998, p. 23) pontua que “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”. Logo, esse movimento de projetar-se no texto é negado nas teorias da leitura como planejamento, já que seu foco é ler para resolver problemas pontuais de leitura. Diferentemente de tal concepção, as teorias da leitura superaram a visão do autor imperialista e detentor de todo o sentido, ampliaram suas discussões e enxergam o interlocutor como um partícipe da construção do sentido, mesmo que este ainda lhe seja um “segredo”.

Menegassi (2010a) e Ângelo e Menegassi (2014) assinalam a importância de se considerar os processos de decodificação, mas com efeito de subsidiar as demais etapas da leitura, como a localização do sentido e sua consequente inferenciação, relacionamento de conhecimentos prévios e experiências individuais para então chegar ao nível em que há uma forma de representação, portanto, uma interpretação.

[...] para que o leitor construa a leitura réplica, inicialmente ele precisa conseguir recuperar e produzir significados no processamento da decodificação – primeira etapa do processo da leitura, reconhecendo o código escrito e o associando ao significado pretendido no texto. Essa etapa é basilar para que o leitor atinja a compreensão – segunda etapa do processo – na qual o leitor, respondente crítico, não apenas extrai conteúdos, mas também produz inferências, isto é, mergulha no texto para estabelecer relações entre as informações do texto e para articular os dados textuais com os seus conhecimentos prévios, as suas experiências individuais (ÂNGELO; MENEGASSI, 2014, p. 667).

É importante constatar que nesse desenvolvimento, por se tratar de situações de ensino, o papel da mediação do professor é elementar, posto que essas habilidades são ensinadas e nenhum procedimento de leitura é inato, são construídos à medida que o leitor é levado a exercer certos comportamentos frente à linguagem e aos sentidos que por ela são acionados. Posterior aos processos de reconhecimento do código, há processos de reflexão sobre o planejamento da interpretação. Esse momento é marcado pelos processamentos cognitivos vindos da capacidade crítica do leitor, trata-se de uma posição que o leitor assume depois de receber a informação.

Ao chegar a esse nível, o leitor está em condições de constituir “palavras próprias”, o que o conduz à terceira etapa do processo: a interpretação – “a

etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (ÂNGELO; MENEGASSI, 2014, p. 667).

Nas relações de sala de aula, os processos da decodificação e do planejamento da leitura são necessários, porém, não devem ser supervalorizados, pois não destacam a interação no conjunto da construção de sentido e conhecimento. Conforme afirmam Solé (1998) e Menegassi (2010a), é certo que o domínio do código para responder aos aspectos pontuais do texto é importante, porém, o ensino exige procedimentos mais significativos que ultrapassem a leitura superficial e ingênua.

Até este momento, tratou-se das concepções tradicionalistas de leitura e evidenciou-se que muito se acreditou que a leitura era meramente uma forma de resolver problemas, chegar-se ao texto e identificar suas ideias superficiais. Não havia, portanto, a compreensão de que o texto é um mecanismo social e que precisa ser assim visto. As concepções tradicionalistas negaram as subjetividades na leitura e passaram a pensar em um sentido predominante e determinado na leitura, renegando, portanto, as construções de sentido pelo leitor.

Para além dessas concepções tradicionalistas de leitura que focalizam o texto como fonte das informações que devem ser identificadas localmente, a leitura como interação agrega a perspectiva da construção das informações em uma representação pelo leitor, isto é, leitura como conhecimento.

### **1.1.3 Leitura e interação**

Posterior às demandas da decodificação e da leitura como modelo de planejamento e resolução de problemas, a perspectiva da leitura como interação surge para tratar dos pilares mais propriamente ligados aos aspectos sociais organizados na leitura. Ou seja, toda leitura tem uma situação social da qual os sentidos são construídos.

A interação leitor-texto, contudo, não é tão transparente e delimitada [...]. Os leitores podem também escolher combinar atitudes passivas e ativas em relação a partes diferentes do mesmo texto, adotar uma atitude passiva em relação a um texto e ativa em relação a outro, ou ainda adotar atitudes diferentes em diferentes leituras de um mesmo texto. Muitas vezes essas diferenças/semelhanças de atitude estão na dependência do propósito da leitura. A interação leitor-texto, portanto, tem por base não apenas a competência comunicativa dos leitores como também seus sistemas de crenças e valores (CAVALCANTI, 1989, p. 45).

Neste caso, as atitudes ativas ou passivas evidenciam o quanto os sujeitos envolvidos na leitura têm uma relação direta um com o outro. As situações de leitura superam a visão totalitária do locutor e passam a considerar as diferentes vozes marcadas no texto para assim construir uma significação. A interação vê no leitor uma figura autônoma e participativa na leitura que está presente nas escolhas, nas relações com as informações e no papel participativo do sujeito.

Bakhtin (2011) estabelece uma crítica em torno da comunicação que levava em conta o papel do outro apenas como um ouvinte que compreende passivamente o falante, pois a ele não havia a possibilidade de interagir com os discursos, apenas recebê-los. Dessa forma, a leitura como interação passou a considerar os múltiplos papéis exercidos pelos sujeitos, inclusive exercendo uma alternância, e desse processo surgem as enunciações. Nas teorias interacionistas, sobretudo as referentes à linguagem e, mais especificamente, à leitura, as enunciações são o *locus* das interações. Na interação, o texto é o ambiente comum em que as enunciações são construídas. Sobre isso, Menegassi afirma que “os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, encontram-se no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui” (MENEGASSI, 2010a, p. 175). O texto como o lugar de interações requer dos sujeitos uma postura dialógica em que a comunicação se dá por meio das enunciações.

Em uma enunciação, a comunicação é marcada pela participação dos sujeitos mediados por ideias representadas por suas palavras. Essa relação, problematizada por Vigotski (2007), vê na comunicação um aspecto contínuo de interações que não se limitam ao enunciado, ou às palavras, mas continuam nas diversas vozes que esses enunciados constituem nos sujeitos, sejam em curto ou longo prazo, local ou regionalmente estabelecidos.

Para as teorias que partem da leitura como processo de interação, os discursos estão presentes em enunciações que apresentam uma compreensão social e psicológica, isso porque a representação da palavra, ou do signo, é uma resposta à compreensão social e à interação com o outro em uma relação de discurso. Neste caso, o signo assume a conjuntura dada por Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) de que tudo o que é ideológico, portanto, representação das relações de pensamento e sentido, são signos socialmente construídos e revestidos de valorações.

Sobre isso, Vigotski (2007, p. 52) considera que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica”. Uma enunciação, além de abranger os sujeitos envolvidos nos discursos, também favorece a representação do pensamento, que é socialmente construído e organizado. Neste caso, a existência de um signo é uma marca de interação, porque a ideia



que ele transmite sempre pressupõe a existência de quem o cria e de quem o lê. A leitura, portanto, é uma grande manifestação de signos, já que, para Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), os signos nunca são neutros, mas revestidos de uma situação social de uso. Assim, a leitura na interação tem uma forte ligação com a compreensão dos signos à medida que todo enunciado traz sentidos diversos ocasionados pela própria enunciação.

Isso justifica-se pelo reconhecimento da unidade temática de um enunciado depender essencialmente dos valores que as palavras têm e também de seus sentidos assumidos coerentemente com a enunciação. Dessa forma, a leitura como interação possibilita ao leitor construir uma situação de ensino com a unidade temática e associá-la às situações sociais em que se dá a enunciação, reconhecendo, portanto, seu valor enquanto linguagem e seus sentidos.

Bakhtin/Volchinov (1992[1929], p. 113) pontuam que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. A leitura como interação considera os aspectos ligados ao estrato social que os sujeitos e a palavra assumem no contexto da enunciação. Logicamente que, se há interação, há uma enunciação que não é interrompida em um discurso, mas desdobra-se em outros discursos.

Nas relações de ensino, toda leitura deve considerar a palavra e os sentidos como oriundos de uma significação social para que mantenha relação com os sujeitos. Essa capacidade é construída à medida que há contato com as enunciações. Quando um sujeito lê, ele não simplesmente inicia uma enunciação, mas, por estar em contato com um dado enunciado, significa que ele já se encontra em uma enunciação com características sociais.

Ao ler, conforme afirmou Solé (1998), é possível estabelecer objetivos, inferências e outros mecanismos que têm o propósito de aproximar o leitor da realidade construída pelo enunciado. Dessa forma, há uma interação muito diferente das teorias que consideram o leitor passivo, pois neste caso o leitor interage com o texto, com suas implicações sociais, com os sentidos que estão no texto, nas ideias do autor e nas experiências e representações do leitor. Tem-se, então, uma rede contínua de cooperações com o propósito de estabelecer um sentido para a leitura e correspondê-la a capacidades sociais e organizadas pelos indivíduos que participam das enunciações.

Para Bakhtin/Volochinov (1992[1929], p. 112), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Então, as teorias que consideram a interação têm uma forte influência da reflexão social em que o conhecimento é construído. Ao considerar o aspecto social da enunciação, é preciso compreender que o outro e as referências

espaciais e temporais exercem um papel determinante na construção e finalidade do discurso. Isso porque a palavra, segundo o autor, é uma ponte responsável por estabelecer as interações.

Assim, o signo é uma representação ideológica e individual dos sujeitos mediados por circunstâncias sociais. Sua representação dá-se nas enunciações em que os sujeitos dialogam uns com os outros e representam seus pensamentos por meio do signo (também entendido como discurso ou palavra). O pensamento, por sua vez, é social, individual e coletivo, ao mesmo tempo.

Uma enunciação tem um aspecto social à medida que os sujeitos criam interações e para isso usam as palavras dotadas de um aspecto valorativo, pois expressam crenças, culturas, ideologias e pensamentos. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 290) pontua que “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”.

Por assim dizer, a leitura como interação considera tanto os aspectos sociais, quanto as ideologias e pensamentos contidos nas palavras para construir enunciações. As enunciações, por sua vez, pressupõem sujeitos [leitores] ativos e que interajam por meio dos discursos (re)elaborados diante de outros discursos.

Em sala de aula, a leitura como interação ultrapassa o nível da decodificação e leva o sujeito leitor a construir ideias e respostas aos desafios propostos. Não se trata, porém, de uma leitura como resolução de problemas, mais adiante disso, a leitura como interação faz referência aos elementos da realidade, agrega aspectos de valoração dos sujeitos envolvidos nas enunciações e estabelece critérios e objetivos para a continuidade, refutação, réplica, negação ou outra resposta aos discursos que são apresentados.

Neste caso, o texto funciona como um ponto de encontro dos discursos. O texto é o local das enunciações e das palavras e também é o espaço em que os sujeitos encontram-se para construir saberes e significados pautados na diversidade de outros discursos com que convivem constantemente. É no texto que o aspecto social deve ser expressamente tratado, já que, para Bakhtin (2011), o enunciado [o texto] é um elo na cadeia da comunicação discursiva, portanto, um local socialmente definido de interação entre os discursos.

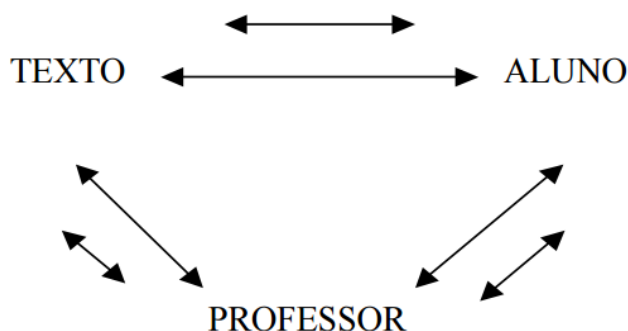
A leitura na perspectiva da interação é um processo que pressupõe as relações estabelecidas entre o leitor, o texto e a mediação do professor. Neste caso, de acordo com Menegassi (2004), a interação considera a produção de sentidos pela tarefa do leitor em contato com o texto e mediado pelas interferências do professor.

A interação surge como as múltiplas relações criadas entre os envolvidos nas enunciações para a representação do conhecimento. Para as relações de ensino, a interação

ocorre de diferentes maneiras, seja na forma de representação do conhecimento prévio, do auxílio individual, das manifestações de leitura inferencial, das diferentes maneiras de participação nas atividades de leitura, seja por meio das inserções que o professor faz no contexto da aprendizagem e no relacionamento com o texto.

Para ilustrar a ideia de leitura e interação, a figura que segue apresenta a tríade texto–aluno–professor para mostrar o processamento das interações da atividade de ensino. Desse conjunto de ideias relativas à interação, é necessário frisar a necessidade de criar mecanismos para que a leitura seja significativa. Na representação a seguir, Menegassi (2004) mostra que as interações possuem diferentes modalidades e estão marcadas em relação à representação do texto, do leitor e das mediações, existentes ou inexistentes, no desenvolvimento da leitura. Percebe-se que as setas mostram os diferentes níveis de co-ocorrência das interações na leitura, isso porque, como se trata de um processo de formação, é natural que haja variação nas interações e na construção de conhecimentos.

**Figura 1 – Representação esquemática da interação em sala de aula**



Fonte: Menegassi (2004)

No diagrama apresentado por Menegassi (2004), as interações estão marcadas pelas setas. As setas menores representam as interações ocorridas com o outro, sem interferências, a que o autor chama de idiossincrasias, isto é, um comportamento peculiar deste grupo de sujeitos. Já as setas maiores representam os diálogos existentes entre o aluno e o texto; o professor e o texto; o professor e o aluno. Nessa forma de interação apresentada por Menegassi (2004), o professor é situado como mediador na leitura, não como o condutor marcado por uma impessoalidade, mas integrado ao processo de construção de conhecimento por meio das interações e da produção de sentidos.

Na representação, segundo o autor, a interação também ocorre de duas maneiras, isolada ou mediada. No caso das interações isoladas, há o predomínio de procedimentos e estratégias por parte do leitor em atitudes e processamentos individuais, isto é, a interação

acontece com seus próprios conhecimentos e saberes que ele mesmo constrói por meio de suas hipóteses e inferências em que estão marcadas as idiossincrasias. No caso das interações mediadas, o leitor é influenciado pelas ideias e sentidos previamente encaminhados por meio do texto ou do próprio professor. Isso quer dizer que em uma leitura mediada há uma notável participação de sentidos que cooperam com os levantados pelo leitor. Nesse processo há uma interação mediada intensivamente pelos conhecimentos do outro, do texto e do professor. Na leitura como interação, a exemplo do diagrama de Menegassi (2004), o ensino significa um processo de construção de interações que levam ao conhecimento, dessa forma, a mediação é parte desse processo, já que, no fluxo do conhecimento, a leitura não é tida como algo dado, mas construído e articulado nas interações.

#### **1.1.4 Interacionismo, leitura e ensino**

A relação entre a criança e sua aprendizagem pressupõe um instrumento a ser dominado na forma de experiências e de conhecimentos que o sujeito constrói. Tais instrumentos são elementos do cotidiano e variam de acordo com o contexto que se apresenta à criança. Vigotski (2007) problematiza a relação entre a criança e o instrumento em uma conjugação de esforços para a aprendizagem e sobre isso o autor pondera que os usos dos instrumentos, por se tratar de situação de aprendizagem, estão associados às atividades simbólicas resultando, portanto, na formação de um signo. A abrangência dessa teoria se estendeu aos estudos do campo da Filosofia e da Sociologia por intermédio dos estudos bakhtinianos, com isso, o entendimento da linguagem como manifestação social passou por reflexões que repercutiram na forma como pesquisas no campo da Linguística encaravam seu objeto de interesse.

Com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929]; BAKHTIN, 2011), estudiosos passaram a investigar os processos de leitura como práticas sociais de trabalho com o texto. Diante do impacto dos estudos de Bakhtin, surge uma teoria de perfil dialógico e interacionista que considera o entorno social, o conjunto de suas implicações, o papel do enunciatador no curso de sua posição axiológica e das suas intenções de discurso em uma dada esfera social e ideológica. Tal embasamento origina a teoria interacionista que sustenta esta pesquisa.

Esse contexto denominado Interacionismo, aprofundado pelos estudos de Geraldini (1990), Leffa (1996; 2003), Antunes (2003) e Vigotski (2007), considera a existência de uma estrutura social, e também linguística, porém, tais estruturas surgem como um signo à medida

que encontram o sujeito e o contexto para que se realizem e cumpram a função de comunicar e construir ideias, tendo o texto como o lugar da interação.

As pesquisas de Geraldi (1990) apontam importantes reflexões para a compreensão do Interacionismo no trabalho com a linguagem em seu estrato social. Sua defesa em torno da linguagem como representação social ganhou dimensão ao questionar o porquê do ensino, marcando a necessidade de um ensino da língua vinculado ao fenômeno social da interação verbal. Neste sentido, a perspectiva de Geraldi (1990) focaliza a interação verbal como o espaço da produção da linguagem e dos sujeitos, que, por sua vez, são também constituídos pelas suas manifestações linguísticas. Assim, sobre a teoria interacionista, o autor aponta que os sujeitos constituem-se quando, discursivamente, interagem com os outros e essas interações dão-se sempre em um amplo contexto sócio-histórico.

Leffa (1996) assinala que a leitura é um processo marcado pela coexistência do outro e que jamais pode emergir de camadas impositivas. Para o autor, a interação marca não só um processo de leitura, mas também as maneiras de recuperação e construção de informações, por isso que suas abordagens psicolinguísticas partem do contexto do processamento da informação no curso da leitura.

Ainda nesse contexto, Antunes (2003) pontua que, na interação, há produção dos discursos que não se constituem incondicionais e imutáveis, mas estão associados aos atos sociais da comunicação verbal. Por isso, Antunes (2003) aponta a preocupação do ensino que preconize a língua em suas manifestações contextuais, que, para a autora, são importantes elementos da interação.

Sobre essa relação simbólica, Soares (2009) pontua que, no processo da interação verbal, um signo contém: (a) um significado socialmente convencionalizado e compartilhado, relativamente estável e (b) sentidos individuais assumidos. Segundo a autora, a primeira propriedade da palavra é a social, ou seja, o contexto simbólico em que os sujeitos constroem-se quando são colocados em uma situação de comunicação, já os sentidos individuais assumidos originam-se das experiências sociais e históricas vividas pelo sujeito em interação com o conjunto histórico dos conhecimentos e dos sentidos. Por isso que o trabalho com a linguagem, e isso envolve o desenvolvimento de competências e habilidade de leitura, faz relação direta com a palavra tomada como uma função simbólica do dizer, oposto ao trabalho com a palavra como uma propriedade do objeto.

No caso das interações por meio da palavra, os estudos de Vigotski (2007) apontam os processos linguísticos que representam tanto o exterior quanto o interior de sua leitura, salientando que, em todo caso, a linguagem tem a função de representação das funções

simbólicas da palavra e da leitura. Nesse caso, a representação linguística com foco no exterior faz uma referência a uma interação entre sujeito e contexto e, no outro caso, da linguagem pressupõe uma intraindividual (SOARES, 2009). Essa interação intraindividual é reconhecida por Vigotski como o discurso interior que os sujeitos manifestam quando são colocados diante de uma situação de leitura acionada pelo contexto social.

Na visão de Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), a natureza da linguagem é a interação socioverbal entre os sujeitos. Isso quer dizer que a teoria interacionista considera as manifestações sociais na formação de competências e habilidades que lhes permitam entender os discursos e os seus sentidos e formar seus próprios discursos nas relações simbólicas que são possíveis de ser estabelecidas no contexto. O Interacionismo requer habilidades que não aparecem isoladas, ou desprovidas de sentido simbólico, mas que estão relacionadas aos preceitos históricos que constituem o sujeito.

Neste sentido, esta pesquisa que se apresenta, ao considerar a leitura nos contextos do Interacionismo, marca seu interesse pelos processos simbólicos de trabalho com a linguagem apropriada e desenvolvida na interação. Sobre isso, Geraldi (1984) pontua que a linguagem é uma forma de interação em que a construção do conhecimento é sempre simbólica e o sujeito não o faz isoladamente, mas sim nos contatos em que a manifestação do instrumento da interação possibilita a criação de signos no universo das representações do sujeito e, especificamente, do leitor.

Assim, o Interacionismo presente no trabalho com a linguagem, especialmente a leitura, pressupõe considerar que “nas relações de ensino-aprendizagem da leitura, o significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se um momento de diálogo, não mais um produto pronto” (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 494). Nesse sentido, o Interacionismo está associado aos processos em que o sujeito vê na linguagem as possibilidades de representação, portanto, analisar as competências e as habilidades desenvolvidas nesse contexto de representação é importante para a compreensão das interações existentes e marcadas nas relações de leitura.

Além de sua interface com a linguagem, os estudos de Antunes (2003) evidenciam que o Interacionismo também dá significado às situações de ensino em que há uma relação social que reveste os conteúdos e as situações de ensino e aprendizagem. Isso porque, quando se pensa em competências e habilidades, tem-se claro que não são automatizadas pelo contexto de ensino, tampouco acionadas por mecanismos eletrônicos, mas são desenvolvidas a partir das interações entre os sujeitos. Quando a teoria de Vigotski apresenta sua leitura relativa ao Interacionismo, há uma ênfase no papel do mediador como um par superior na construção do

conhecimento, isto é, não se constrói conhecimento isoladamente, ou por motivações vagas, mas sim, por relações sociais criadas em contextos significativos de aprendizagem que tenham uma relação com as situações sociais em que o sujeito age com a intenção de entendê-lo e modificá-lo. Tal realidade tem relação com o ensino, já que na interação proporcionada pelo contexto da sala de aula com interesse de aprendizagem é necessário que haja propostas de leitura capazes de encaminhar o leitor a construir sentidos nas relações com os discursos, com outros sujeitos e com o professor no papel de mediador. Esta pesquisa incorpora essas preocupações, ao considerar que o mediador tem um importante papel na construção de habilidades de leitura e que elas dependem de situações significativas por meio de encaminhamentos capazes de garantir a aprendizagem e a interação com os diferentes aspectos do trabalho com a linguagem: o outro, o texto e o professor.

Da mesma forma, pode-se pensar na leitura no âmbito do Interacionismo, ou seja, ao ler o sujeito precisa ter contato com as instâncias e significações sociais dos discursos, pois só então será capaz de reconhecer as especificidades dos discursos, como a unidade temática, por exemplo. Especificamente quando falamos de competências linguístico-discursivas, é possível situar o Interacionismo como um importante subsídio para marcar, teoricamente, os descritores do Tópico IV: D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D8 – Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto; D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc., (BRASIL, 2009). Tais descritores tratam dos elementos linguísticos no processamento do texto e, se forem levados às situações de ensino desligados de sua função social no texto e de seus sentidos impressos na/pela leitura, acaba por ocorrer um distanciamento do contexto simbólico, restando apenas uma questão descontextualizada. O Interacionismo vê nas relações de ensino um processo de significação em que o sujeito construa-se juntamente com o texto. Sobre isso, Menegassi e Ângelo (2005) assinalam que o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas sim, na interação entre eles. Nas interações que se constituem mediante a ação do sujeito sobre o texto é que se dá a aprendizagem, trata-se, portanto, de uma relação horizontalmente construída, de modo que não é possível criar hierarquias, mas co-operações de sentidos, construções e leituras.

Em tese, o Interacionismo, fundado nas perspectivas teóricas bakhtinianas, tem uma relação direta com o ensino à medida que estabelece a aprendizagem como um espaço em que os sujeitos constroem-se. No contexto das interações, os sujeitos são mediados pelo contexto

e pelo par superior. Com isso, a linguagem e o ensino tornam-se simbólicos, pois pressupõem um contexto social. Assim, o Interacionismo revela-se uma teoria fundamental no estudo das aprendizagens, pois contextualiza o desenvolvimento das competências e habilidades que interessam a esta pesquisa como elementos oriundos das práticas de aprendizagem, distantes, portanto, dos processos automáticos como se pensava que era o ensino.

Diante do exposto, percebe-se que o ensino tem a marca do desenvolvimento de autonomia diante das demandas sociais e a leitura é uma dos principais requisitos para a ação do sujeito em seu contexto. A leitura com foco em seus aspectos sociais é uma preocupação do ensino à medida que, pautados pela teoria de Colomer e Camps (2002) e Menegassi (2010b), é fundamental que esta atividade esteja marcada por situações reais de ensino envolvendo a variedade de textos e o trabalho com habilidades e competências que, já em 1997, foram evidenciados pelos PCN (BRASIL, 1997) com vistas à formação do leitor por intermédio de um ensino significativo de leitura. A partir dessa reflexão acerca da leitura inscrita nos processos de ensino e a leitura inscrita nos processos de ensino, percebe-se que a trajetória histórica do ensino da leitura perpassa pelas concepções tradicionalistas em que se destaca a comunicação, em que se preza pela busca do sentido ideal na negociação dos sentidos com o texto e uma utópica busca de sentidos que desconsidera a elaboração e a co-construção do conhecimento, visando, apenas, ao estatuto linguístico; planejamento, em que se considera o movimento de “chegar-se ao texto” por meio de doses de informações na leitura. Sequencialmente, a leitura como interação surge como o discurso que considera leitor, texto e professor, na qualidade de mediador entre os dois primeiros, para se construir o conhecimento. Destaca-se a característica dialógica da leitura na interação, isso porque o discurso não é impositivo, mas sim fruto da mediação e das enunciações que surgem no contexto social em que se dá a linguagem.

## 1.2 ASPECTOS METODOLÓGICO-PRÁTICOS DA LEITURA

A diversidade teórica acerca da leitura revela uma necessidade de se entender quais são as reais implicações para a construção do leitor. Toda investigação que surge nos campos da leitura interessa aos estudos da LA por terem um impacto direto nas relações de sala de aula, contexto que interessa sumariamente a esta pesquisa.

Ao pensar sobre os aspectos que envolvem a leitura, a abordagem de leitura como processo, situada a partir dos postulados de Kleiman (2000; 2004), pontua a existência de elementos que marcam esse processo de leitura: (a) o conhecimento prévio na atividade de



leitura; (b) a importância da mediação na leitura; (c) as estratégias de leitura; (d) a dimensão social da leitura “escolarizada”.

Segundo Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto por meio de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”. Sobre isso, vê-se que a leitura atua como uma forma de relacionamento autor-leitor na construção, troca e associação de ideias.

Essa relação entre autor e leitor interessa ao ensino quando a atividade de leitura pressupõe um caráter processual onde os discursos – tanto do autor, quanto do leitor – estão marcadamente colaborando para a compreensão dos elementos já mencionados e defendidos pelos estudos de Kleiman (2000; 2004).

A concepção de leitura como processo implica reconhecer reações, estratégias de seleção, busca e construção de informações, além do trabalho de reconhecimento e compreensão da linguagem presente no texto. Kleiman (2004) posiciona os aspectos discursivos como elementos importantes para a construção da leitura enquanto processo, isso porque o caráter processual significa um rompimento da visão de texto como gerador de sentido único.

### **1.2.1 Estratégias de leitura**

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são capacidades de pensamento que norteiam uma construção, no caso, a do conhecimento e da compreensão por meio da leitura. Segundo a autora, as estratégias de leitura não são uma espécie de receitas rigorosas, mas procedimentos estimulados pelo trabalho desenvolvido nas interações construídas nas relações de ensino e são fortalecidas por meio da autonomia do leitor diante do texto. Na dimensão cognitiva, as estratégias de leitura são percursos criados pelos alunos mediante suas interações com o texto e seus processamentos e são intensificadas pelas mediações que recebe nesse processo.

Neste caso, os procedimentos de leitura levam à construção de competências, que, segundo Brasil (2009), são pontuais e específicas, mas que, ao passar a significar autonomia para o leitor, geram o desenvolvimento de habilidades de leitura. Nesse processo, as estratégias de leitura tornam-se procedimentos muito significativos na formação de competências leitoras e têm o objetivo de desenvolver capacidades cognitivas mediadas pelas necessidades do leitor diante do texto como um pensamento estratégico e não estereotipado, mas consciente e autônomo.

Solé (1998) e Menegassi (2005) pontuam a importância metodológica das estratégias de leitura na produção do conhecimento e na construção da autonomia de leitura diante dos diversos textos que circulam em sala de aula. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura estão assim organizadas:

I – Os objetivos da leitura (*Para que vou ler?*).

II – Ativação do conhecimento prévio.

III – Levantamento de previsões sobre o texto.

IV – Perguntas dos alunos sobre o texto.

Para Solé (1998), a leitura apresenta sempre uma finalidade quando é compreendida na situação de ensino. O aluno lê por uma série de objetivos: para obter uma informação precisa, seguir instruções, obter uma informação geral, aprender, revisar um escrito próprio, obter prazer, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta, verificar o que se compreendeu, entre outros objetivos criados pelo contexto ou pela mediação do professor em um dado momento em específico.

Toda situação de leitura, por tratar-se de uma prática social, necessita de um objetivo para ler. Nem sempre, porém, o objetivo é único, pois pode coadunar-se a outros objetivos em uma mesma prática de leitura. Neste caso, traçar um objetivo de leitura requer uma estratégia de seleção, seja do texto como um todo, de partes que compõem o texto ou até mesmo de uma palavra específica, como é o caso do dicionário, por exemplo, cujo objetivo é compreender o sentido de uma palavra. Aliada à seleção, ocorre uma estratégia de antecipação de sentidos e hipóteses sobre o texto na forma de questionamentos ocorridos no momento da leitura. A antecipação proporciona ao leitor uma experiência de criar hipóteses para construir uma pré-leitura do texto, pois o leitor formula hipóteses e ideias que sustentam sua relação com o texto.

Quando, a partir de uma hipótese, o leitor realiza um questionamento por meio da antecipação, ocorre o que Solé (1998) chama de estratégia de inferenciação, ou seja, a inserção de um conhecimento do leitor. As primeiras formas de leitura do texto necessitam de conhecimentos mínimos acionados para iniciar o processo de construção de sentidos. Nas estratégias de leitura não é diferente, pois no momento da inferenciação, o leitor utiliza desses conhecimentos chamados de prévios para responder às suas hipóteses. À medida que o leitor transita entre a antecipação e a inferência, surge a necessidade de constatar as ideias por meio da leitura, um movimento natural que dá origem ao que a autora chama de verificação, etapa em que as ideias são efetivadas e em que o aluno constrói, de fato, o conhecimento por intermédio da leitura pela associação das ideias. Logo, as estratégias antecipação,

inferenciação e verificação representam uma interação, pois isso tudo significa um processo de leitura marcado por um sujeito ativo.

Sobre isso, Leffa ensina:

Uma das características do processo de interação entre os vários níveis que se estabelecem entre o leitor e o texto é justamente a dispensa de informação de um determinado nível por informação de um outro nível. Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra, onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue (LEFFA, 1996, p. 22).

Segundo Leffa (1996), o conhecimento prévio entra em contato com os dados dispostos no texto, nesse momento há uma interação em que o conhecimento é construído no contexto dessa associação. O conhecimento prévio isolado não configura conhecimento, isto é, leitor e texto precisam expor seus conhecimentos a fim de que, quando são colocados diante das hipóteses levantadas, há sucesso na leitura.

Solé (1998) pontua que, no momento da inferência, o conhecimento prévio é acionado por duas circunstâncias: mediado pelo professor, quando ocorre interação pelos questionamentos de um leitor mais experiente e consciente dos objetivos da aprendizagem, desafios e riscos na relação de ensino, ou mediado pelo contexto, quando o texto deixa lacunas na compreensão do leitor e leva-o a questionar o texto na intenção de construir a estratégia de inferenciação tomando como ponto de partida os conhecimentos que traz de outras situações de leitura. A autora afirma que o conhecimento prévio tende a ser um conhecimento de mundo ou o conjunto de experiências que constitui o leitor e sua ideia sobre leitura. Esses conhecimentos, geralmente empíricos, são acionados no momento da leitura, e são colocados à prova nos momentos da estratégia de verificação, momento em que os conhecimentos são confrontados e ocorre a compreensão como resultado do processo de leitura.

Assim, o conhecimento prévio e os processos de verificação tanto como uma necessidade contextual como mediação por parte do professor, ou colega, são importantes mecanismos que atuam eficientemente na leitura, desde que, como assinala Solé (1998, p. 107, grifos do autor), “não *desvie* da temática ou dos aspectos principais da leitura, *canse* os alunos ou não lhes *proporcione* uma organização clara”. No processo de ativação do conhecimento prévio, é necessário marcar a existência, segundo Solé (1998, p. 110), de

perguntas feitas pelo professor e as que são feitas pelos próprios alunos, “[...] alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se autointerrogar”, isto é, o conhecimento construído por meio da leitura e da ativação do conhecimento prévio é marcado pela autonomia na leitura por intermédio das perguntas feitas pelos alunos ao texto que leem.

Ao levar em consideração a constituição do enunciado, proposta por Bakhtin (2011), tais perguntas que se direcionam à construção do conhecimento e atuam não somente no nível da linguagem, mas pretendem pensar sobre o discurso do texto, incluindo suas marcas verbais e os elementos da interlocução necessários à efetivação do gênero.

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (BAKHTIN, 2011, p. 280-281).

A preocupação pontuada por Bakhtin (2011) assinala o nível do discurso temático, do intuito do discurso e da forma composicional do dizer, três processos em que o autor se marca para que haja uma enunciação. Neste caso, a leitura como processo de leitura age nesses três elementos do discurso e as estratégias de leitura, por sua vez, conduzem o leitor na compreensão desse processo e na construção de conhecimentos relativos à significação do texto. Sobre essas estratégias de leitura, Menegassi (2005) pontua seu caráter cíclico que permite ao leitor escolher e aplicá-las novamente e em diversos momentos a fim de construir sua compreensão do texto.

### **1.2.2 A mediação na leitura**

A mediação é um instrumento importante na leitura como processo, pois está ligada às associações de conhecimentos entre o leitor e o texto, ou reflete um percurso de leitura em que os sujeitos se marcam em uma relação de co-construção de compreensão. É comum, nas relações de ensino, a mediação ocorrer a partir da posição do professor, ao conduzir a reflexão dos leitores. Nesse caso, o processo de mediação nasce na busca do objetivo que se estabelece para a leitura. O início de uma mediação é o surgimento de uma situação de leitura baseada no interesse por parte dos leitores e no objetivo claro que se tem na compreensão do texto.

Sobre isso, Kato (1995, p. 75) pontua a existência de objetivos gerais e específicos:

É importante fazer aqui uma distinção entre ler com o objetivo geral de compreender o texto (fazer sentido do texto) e ler com objetivos específicos de busca de informação: no primeiro caso, a consecução do objetivo geral pode estar a nível inconsciente, mas, no segundo, a dos objetivos específicos é sempre consciente.

Para a autora, a mediação pode acontecer quando se pretende alcançar objetivos gerais e, neste caso, o leitor faz uma leitura investigativa a fim de apropriar-se cada vez mais dos discursos do texto. Neste caso, a mediação é uma forma de construção de conhecimentos por meio da interação, não se trata, porém, de uma visão quantitativa de informações, como pretendem as questões de decodificação ao apresentar perguntas para encontrar as respostas e transcrevê-las, mas sim de construir juntamente com o sujeito mediador, que, segundo Solé (1998), pode ser a figura do professor, do texto, do dicionário ou do colega que colaboram com a construção do conhecimento.

Menegassi (2010b) considera que a decodificação é uma etapa importante para a leitura, mas que ler não é somente decodificação. Assim, a busca por informações, que, segundo Kato (1995), é o cumprimento de um objetivo geral, é uma mediação. Ou seja, na leitura, uma informação recuperada pelo leitor quando entra em contato com o texto, que tratamos como conhecimento prévio, no ponto anterior, exerce um papel de intervenção na leitura, logo, uma mediação.

Nas situações de ensino, a busca por informações por meio da decodificação é realizada pela posição mediadora do professor, ao questionar o leitor sobre elementos que são encontrados visualmente. Já as questões que visam a levar o leitor a compreender mais profundamente o texto estão em um nível consciente, conforme afirma Kato (1995). Essa consciência se dá porque o leitor busca as informações e precisa refletir sobre sua pontualidade diante da pergunta de leitura, ou seja, se a informação responde ou não ao que foi solicitado.

Assim, a própria pergunta de leitura é a primeira forma de mediação. O objetivo de buscar ou construir informações e conhecimentos a partir da leitura é uma forma de mediação. Outro tipo de mediação é a intervenção do outro (professor, colega, pais, etc.). Nesse processo de mediação pelo outro, é importante compreender a formação da função superior, conforme aponta Vigotski (2007, p. 52) em uma preocupação com a condução do signo no desenvolvimento cognitivo e social da criança “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Essa concepção evidencia o quanto os signos são importantes na formação e na representação do

pensamento. Para Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), o signo é o produto de uma negociação de sentidos entre sujeitos como um fenômeno do mundo exterior, portanto, quando pressupõe sujeitos, há uma significação de papéis sociais que representam seus conhecimentos na forma dos signos que constroem.

A partir dessa posição, a mediação nas relações de ensino tem o papel de contribuir para o aprofundamento da formação de reflexões e conhecimentos que partem dos signos comuns aos sujeitos ou a algum deles. Essa formação parte das significações criadas, questionadas e ensinadas em um dado contexto em que a leitura é mediada pelo próprio texto em contato com o leitor, ou então, pelo papel do outro e suas respectivas culturas.

### 1.3 AVALIAÇÃO DE LEITURA

Por esta pesquisa estar voltada essencialmente à sala de aula, importa caracterizar os aspectos relacionados ao ensino e sua relação com a construção do conhecimento por meio da leitura. Não se trata, porém, de analisar momentos desconectados, pelo contrário, a avaliação de leitura é subjetiva, complexa e exige compreender um processo de construção, e não somente um comportamento observado em uma ou outra situação.

Avaliar a leitura requer estabelecer objetivos claros, criar situações de avaliação em seus diferentes momentos e, por fim, avaliar as intervenções e mediações no processo de desenvolvimento da leitura. Além disso, também é necessário avaliar as mediações ocorridas no contexto de sala de aula e suas interferências no trabalho do leitor, pois essas mediações são necessárias para a consolidação das competências importantes ao aluno leitor do 5º ano do Ensino Fundamental, pois, segundo Brasil (2009), são as competências que originarão as habilidades no processo de leitura. Sobre competências e habilidades, Brasil (2009) afirma que a formação de uma habilidade refere-se ao processo de autonomia do leitor no momento da leitura. Seu desenvolvimento está relacionado aos comportamentos que o leitor desenvolve e também passa a criar com eficiência diante da tarefa que tem de realizar diante do texto.

A avaliação de leitura com vistas às habilidades também requer uma compreensão interacional. Para tanto, ao considerar as diferentes interações no processo de leitura e avaliação, Menegassi assinala que:

[...] a interação mediada pelo professor ocorre a partir de alguns princípios:  
a) o professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;

- b) o professor estabelece uma interação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando-se a subjetividade da linguagem);
- c) o texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- d) o professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- e) o professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção dos sentidos do texto;
- f) o professor atua na mediação do aluno à sua própria produção de sentidos. (MENEGASSI, 2010a, p. 107).

Quando se fala em avaliação de leitura, primeiramente, deve-se considerar os pressupostos de que não existe uma voz única, seja do professor, do leitor ou do texto, mas há uma interação de conhecimentos e atitudes que constituem a leitura para compreensão. Desse modo, a avaliação deve considerar os pressupostos da interação com vistas à construção da leitura como um processo.

Segundo Menegassi (2004), há um processo de interação entre o professor e o texto para construir os possíveis sentidos. Nesse primeiro momento, o professor cria uma situação de leitura que se aproxime da circunstância social. Há, portanto, o começo de uma enunciação. Após esse processo, inicia-se a interação entre professor e aluno a fim de levantar os sentidos. Esse momento é marcado pela subjetividade linguística, já que os sentidos são implícitos na mediação do professor.

O que se destaca nesse processo é a importância do mediador, no caso, o professor, na construção da leitura, já que ele atua como um suporte ao trabalho do leitor. Assim, a avaliação posiciona-se como um diagnóstico dessas interações no contexto da leitura. Sobre isso, Solé (1998) afirma que a avaliação de leitura considera o desenvolvimento e aplicabilidade da estratégia na cooperação com a compreensão, isto é, a avaliação investiga o quanto as estratégias são eficazes para a compreensão leitora.

A avaliação de leitura pressupõe um posicionamento do leitor frente ao texto, então, há um conjunto de expectativas que possibilita a utilização do conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para a construção da compreensão. Neste caso, se a leitura é um processo, a avaliação deve contemplá-lo.

Sobre a avaliação de leitura, Solé (1998) esclarece que existem:

- a) Objetivos claros a ser definidos para cada momento da leitura, incluindo habilidades que envolvem a identificação da unidade temática, da finalidade do discurso. Os objetivos de leitura propiciam uma avaliação acerca do desenvolvimento dos alunos;

- b) Situações criadas para avaliar que estejam focalizadas na autonomia do leitor e na mediação do professor para que este possa compreender melhor o processo e também acompanhar as etapas do desenvolvimento;
- c) Intervenções para observar como o leitor desenvolve esse processo durante a aula e assim equalizar as intervenções de modo a buscar sempre a autonomia do leitor.

Sobre os objetivos, inicialmente a leitura requer o conhecimento sobre a finalidade do texto em uma dada enunciação para, posteriormente, acionar seus conhecimentos sobre aquele determinado texto e associá-los aos seus conhecimentos de mundo. Neste caso, a atividade de leitura requer o conhecimento básico das características de um texto a fim de que o leitor busque e compreenda o conhecimento manifestado no texto. Posteriormente, há situações criadas para se avaliar a leitura em que há, direta ou indiretamente, a intervenção do professor. Sobre isso, Menegassi (1999, p. 99) pontua que “a leitura do professor, em relação ao texto oferecido como apoio para a construção de uma unidade de estudo em sala de aula, é refletida nas perguntas produzidas para avaliação de leitura dos alunos, o que reflete, na realidade, a formação do professor enquanto leitor”.

A partir dessas considerações, as perguntas de leitura são sempre orientadas pela leitura que o professor tem inicialmente sobre o texto. Essa orientação traz os saberes que o professor possui sobre o texto e nunca ignora seus conhecimentos prévios. Há, portanto, um ponto de encontro de mediador e leitor, ambos representados pelos seus conhecimentos prévios e relativos ao texto.

Desse modo, tem-se claro que a avaliação nunca é neutra e pressupõe o mediador com seus conhecimentos ligados aos conhecimentos do próprio leitor. É nesse contexto que surge a avaliação da leitura como uma forma investigativa dos comportamentos leitores diante dos discursos que compõem o texto, ou seja, é uma forma de verificar o nível das aquisições dos alunos, conforme ressalta Solé (1998) ao enfatizar que a leitura é uma maneira de aquisição intencional, mediada e processual.

Tanto a avaliação de leitura quanto a própria leitura são processos. Metodologicamente, não se pode considerar uma avaliação que neutralize o comportamento do leitor diante do texto e desconsidere a elaboração de seus conhecimentos a partir de outros que já possui. Uma avaliação de leitura tem a preocupação de perceber o quanto o leitor cumpre os seus objetivos com a leitura e chega à compreensão do discurso do texto, isto é, uma leitura capaz de superar o nível das informações superficiais ou meramente estruturais. Outra preocupação da avaliação de leitura é o reconhecimento do tema de um texto. A partir dos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), o tema da enunciação é concreto,



portanto, perceptível pelos sujeitos envolvidos no discurso, isto é, em interação. Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) reconhecem que o tema está associado à significação, que por sua vez é a realização temática.

A avaliação da leitura deve investigar a apropriação dos processos de significação dos discursos nas situações sociais de uso. Isso também requer a compreensão do tema, já que está ligado à significação da informação nas interações nos/pelos discursos. Assim, a avaliação de leitura marca sua essência em analisar os processos de construção de conhecimento a partir das ideias e saberes acionados pelo texto no momento da interação. Neste momento, considera-se o processo de elaboração como o enriquecimento da prática de leitura, isso é muito mais do que os pragmatismos das questões sem significação, é uma valorização do processo histórico, cultural e humano, que é o processo de leitura.

Segundo Menegassi (2010a), o processo de leitura é gradativo e está associado à apropriação dos sentidos possíveis no texto. É por isso que o estudo das habilidades no processo de leitura faz-se necessário, para compreender como as etapas de leitura, ao mesmo tempo que oportunizam a formação de um comportamento individual do leitor, permitem uma compreensão em níveis maiores com relação aos discursos com que o aluno se relaciona.

Em suma, este capítulo inicial tratou da leitura enquanto perspectiva teórica e prática inserida no contexto da sala de aula com as nuances do ensino e da aprendizagem. A partir das perspectivas teóricas de leitura, as abordagens do planejamento e da comunicação estruturaram o trabalho desenvolvido em sala de aula por muito tempo, e a interação, a partir dos postulados bakhtinianos na reflexão sobre a linguagem, surge com a intenção de associar a leitura aos contextos sociais e históricos, já que estes mantêm relação direta com a realidade do leitor. No conjunto das interações, destacam-se as estratégias de leitura e a mediação como aspectos desse trabalho, isso porque as estratégias significam a capacidade de pensamento desempenhada no ato de ler porque no trabalho desenvolvido nas oficinas constantes desta pesquisa, têm grande relevância, pois delineiam capacidades que os leitores desenvolvem seja por intermédio da interação ou como uma manifestação inerente ao processo de leitura desenvolvido em sala de aula. Tais estratégias são percursos que marcam a leitura como processo e estão relacionadas à autonomia de leitura. Sistemáticamente, as estratégias de leitura envolvem desde os objetivos estabelecidos no ato de ler, passando pelos conhecimentos prévios, pelas previsões acerca das informações do texto até chegar às perguntas feitas pelos próprios alunos na relação com os discursos. Paralelo às estratégias, há a presença da mediação como uma etapa da construção de conhecimentos por meio da leitura,

já que a mediação, como se pretende caracterizar nas oficinas de leitura, é também uma maneira de interação com o foco nas habilidades que se pretende desenvolver no ensino.

Esses conceitos interessam a esta pesquisa, não só por tratar-se da descrição do contexto do ensino, realidade pela qual esta pesquisa se interessa, mas, principalmente, por refletir sobre a interação, a mediação, a construção de conhecimentos e o emprego/desenvolvimento de estratégias na leitura com vistas à formação do leitor. Por isso, esses conceitos são importantes também por manter relação com a sala de aula e a atividade de ensino, já que é possível situar o trabalho com a leitura como um reflexo da condução do ensino nas salas de aula. Tais reflexões são voltadas ao ensino a partir dos estudos de Menegassi (2010a), que propõe uma análise das interações construídas no momento da leitura, de modo que, ao ler, há uma multiplicidade de interações que co-ocorrem na intenção de propiciar a leitura, isto é, professor, texto, alunos e contexto agem no conteúdo do enunciado e passam a dar significado aos discursos. Assim entendida, a interação, a mediação e as estratégias de leitura empregadas no ensino são importantes elementos que auxiliam na construção do conhecimento.

## CAPÍTULO 2

### A LEITURA NO CONTEXTO DA PROVA BRASIL

Este capítulo trata de reflexões pertinentes ao processo metodológico que envolve a leitura e o reconhecimento dessa atividade no contexto da avaliação Prova Brasil. Neste sentido, os documentos que subsidiam essa reflexão são os Cadernos de Orientações para o Professor PDE-Prova Brasil em suas versões publicadas em 2008, 2009 e 2011. Essa publicação foi organizada pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) e se insere no leque de políticas de orientação para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

O Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, é um órgão do MEC que tem a missão de promover estudos e avaliações do Sistema Educacional Brasileiro para implementar políticas públicas comprometidas com a qualidade do ensino, oferecendo aos gestores, docentes e comunidade informações sobre a educação no Brasil. Segundo as Orientações (BRASIL, 2009), as discussões do MEC sobre a implantação de um sistema de avaliação da educação brasileira intensificaram-se entre os anos de 1985 e 1986, quando surgiu o Edurural, um programa de criação de oportunidades educacionais e melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, além do fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais. A partir da implementação do programa, era necessário criar um instrumento capaz de investigar a eficácia das medidas desenvolvidas, criou-se o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, por força da Constituição de 1988, passou a se chamar de Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A primeira edição da avaliação ocorreu em 1990 e em 1992 o processo passou a ser responsabilidade do Inep que, ao longo dos anos, aprimorou o sistema de avaliação: em 1995 recebeu uma base estatística de dados para melhor abrangência da avaliação; em 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referências com a descrição de competências e habilidades que os alunos deveriam dominar no curso de sua carreira escolar. Em 2001, com a difusão dos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, as Matrizes de referências foram atualizadas com a colaboração de 500 professores de 12 estados brasileiros.

No ano de 2005, junto ao Saeb, foi realizada outra avaliação em larga escala de natureza censitária e que permitiria a divulgação dos resultados aos estados, municípios e escolas do Brasil: a Prova Brasil, um sistema que utilizou os mesmos princípios avaliativos do

Saeb, porém, de forma mais universal e abrangente e, por isso, recebe esse nome, já que representa a realidade de todas as escolas brasileiras.

Segundo as Orientações (BRASIL, 2009), em 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo propósito era melhorar substancialmente o ensino oferecido às crianças, jovens e adultos. Para cumprir tal compromisso, o PDE sistematizou uma série de ações que pretendia colaborar com a melhoria do ensino, eis que surge o Plano de Metas, que estabelece as atribuições dos Municípios, Estados e União em ações colaborativas interligadas. No que se refere à Educação Básica, os estados precisavam identificar as redes municipais e as escolas que apresentassem maiores deficiências no ensino para, com isso, providenciar medidas de intervenção na realidade com apoio financeiro e de gestão. Criou-se, para tanto, o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – como uma forma de termômetro da qualidade da educação básica em todas as escolas brasileiras.

O Ideb é um dos eixos do PDE e pretende oferecer uma prestação de contas à sociedade quanto à qualidade do ensino que é mantido pela União. Para fazê-lo, segundo Brasil (2009), o Ideb considera duas premissas avaliadas pela Prova Brasil: o fluxo escolar (ingresso e permanência dos alunos nas instituições e índices de repetência) e o desempenho dos estudantes (conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e Matemática). Para o estudo do fluxo escolar foi criado o Educacenso, uma espécie de censo demográfico que averigua o funcionamento das escolas brasileiras, como corpo docente, alunado, distribuições de alunos por turma, local de habitação, entre outros aspectos e, para a produção de uma avaliação em larga escala, os itens, coerentemente criados com os descritores, seguem um planejamento que, segundo Brasil (2009), passa pela escolha de uma matriz curricular de conteúdos que obedece aos padrões de pesquisa e de consulta em que se tem um importante e abrangente levantamento dos currículos utilizados como referência em todo o país. Neste caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Estaduais e os Currículos construídos a nível municipal são levados em consideração. A partir de então, é possível elencar um conjunto de habilidades que envolvem a leitura que podem ser traduzidas na forma de descritores que são agrupados em tópicos que orientam as atividades de leitura. Segundo as Orientações (BRASIL, 2009), são as matrizes que servirão de referência para a elaboração dos itens – denominação usada para se referir às questões que compõem a avaliação – da Prova Brasil.

Neste caso, a Prova Brasil utiliza-se da Matriz Curricular como uma noção do currículo direcionado nacionalmente para as diferentes turmas avaliadas, na sequência, elabora uma Matriz de Referência em que consta um conjunto de habilidades exigidas dos

alunos na intenção de desempenhar um eficiente desempenho de leitura – entendendo a amplitude do conceito de leitura para a Prova Brasil – e então, para materializar essas habilidades diagnosticadas pela avaliação, adotaram-se os descritores como uma forma segura de elaborar os itens (questões) coerentes com os propósitos de leitura que se objetiva.

Para orientar este trabalho com as áreas avaliadas pela Prova Brasil, surge o Caderno de Orientações aos Professores com o intuito de lhes oferecer diretrizes didático-metodológicas na intenção de contribuir com sua prática de sala de aula e impactar positivamente na qualidade do ensino. Esses documentos, os Cadernos de Orientações, foram consultados com o intuito de: refletir sobre o significado da leitura na atividade de ensino; compreender os conceitos de procedimentos, competências e habilidades de leitura; pensar sobre as capacidades envolvidas no desenvolvimento das habilidades de leitura; construir a ideia de descritores e sua manifestação na prática de ensino; conhecer a abordagem metodológica na Prova Brasil sobre os processos de leitura.

Para entender a complexidade do trabalho com a leitura, é preciso primeiro compreender que ela está diretamente associada ao ensino. É por isso que os documentos citados se fazem importantes, pois seu olhar volta-se às relações de sala de aula ao dialogar com a prática de ensino, especificamente. A suficiência dessa avaliação em leitura não é exatamente o que nos importa nessa reflexão, mas sim, de que maneira ela está associada ao trabalho de sala de aula como uma atividade interativa e dialógica. Para compreender essa trajetória de leitura, optou-se, primeiramente, por entender a perspectiva da leitura como procedimental (CAVALCANTI, 1989) e processual (SOLÉ, 1998) baseada em procedimentos, competências e habilidades presentes no ensino sob a óptica do Saeb e da Prova Brasil que, conforme as Orientações para o professor PDE/Prova Brasil 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Além das Orientações (BRASIL, 2009), que tratam especificamente dos aspectos metodológicos da avaliação oficial, foi também utilizado o documento Matrizes de Referências, Tópicos e Descritores para a Prova Brasil (BRASIL, 2008), um documento norteador elaborado pelo MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB) e Inep, no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. As Orientações (BRASIL, 2009) tratam dos aspectos mais amplos do processo de avaliação oficial e oferecem subsídios históricos, qualitativos, quantitativos e organizacionais de todo o funcionamento e estrutura das avaliações oficiais – Saeb e Prova Brasil.

Como pode-se observar em Brasil (2009), o Saeb traz resultados mais gerais, porém, é um instrumento importante para o planejamento de políticas públicas que fortaleçam a escola e o trabalho de cada professor. Para que toda a diversidade e as especificidades das escolas brasileiras fossem contempladas em um documento tão representativo, foi criada a avaliação denominada Prova Brasil a fim de retratar a realidade de cada escola, em cada município.

A Prova Brasil, também denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), enquanto avaliação de larga escala realizada a cada dois anos, segundo Brasil (2009, p. 15), avalia as habilidades em Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Sua aplicação ocorre em turmas de 5º e 9º anos da rede pública de ensino. A avaliação é constituída por um questionário socioeconômico a fim de conhecer as principais características dos participantes da avaliação e pelo bloco de atividades contendo questões, a que Brasil (2009) denomina itens, de Língua Portuguesa e Matemática. O resultado das respostas obtidas é levado em conta para o componente do conhecimento, esse dado é associado aos índices de reprova e evasão escolar que também colaboram para a estatística dos Estados e Municípios.

Tal como acontece com os testes do Saeb – Exame Nacional do Ensino Médio (NEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); Provinha Brasil – a Prova Brasil avalia habilidades desenvolvidas e ajuda a identificar fragilidades no sistema educacional. No caso da Prova Brasil, o resultado amplia a gama de informações que subsidiam a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada. Esse estudo é justamente para se conhecer as bases teóricas da avaliação e assim entender precisamente o que é averiguado e o que se espera com esse processo, visto que é somada às dificuldades da educação brasileira a falta de conhecimento teórico acerca das avaliações que, não raro, são impostas às escolas.

Diante dessa realidade, os professores aprendem a lidar com esse aglomerado de conceitos e têm, consigo, somente a sua prática, o que, frequentemente, acaba por gerar uma relação conflituosa oriunda do confronto com a teoria. Neste sentido, o ensino e a aprendizagem acabam vivendo a insuficiência de um encaminhamento seguro e eficaz, deixando de garantir a construção do conhecimento pela falta de situações contextualizadas e, portanto, significativas, aos alunos e professores. Enquanto um procedimento oficial de garantia de qualidade ao ensino e direcionador de políticas públicas em educação, a Prova Brasil acaba lidando com toda a complexidade e desafios do ensino que, muitas vezes, vão além do conhecimento científico, especificamente.

## 2.1 PROCEDIMENTOS E COMPETÊNCIAS DE LEITURA

No trabalho com a leitura, é imperativo pensar sobre os procedimentos envolvidos em sua manifestação. A leitura não ocorre ao acaso, mas é conduzida por um aglomerado de aspectos, como a mediação, a interação texto-aluno-professor, pontuada por Menegassi (2004), os conhecimentos prévios e as estratégias de leitura, apontados por Solé (1998), que, segundo Brasil (2008), classificam-se como procedimentais e que dizem respeito ao conjunto de atitudes adotadas pelo leitor durante o pleno exercício da leitura. Ao tratar dessas atitudes, Brasil (2009, p. 18) apresenta o descritor de leitura, que é o resultado da associação entre o conteúdo curricular e as operações mentais desenvolvidas pelos leitores. Um descritor é o cumprimento de uma atitude específica diante do texto e essa demanda interessa a esta pesquisa porque ao estudar a realização de um procedimento de leitura, por intermédio de um descritor, importa averiguar como a leitura se processa no seu próprio curso.

Um descritor é um processamento que está, primeiramente, na interação entre o leitor e o texto a intenção de cumprir uma exigência da leitura, não é um procedimento isolado diante do texto, mas sim, como afirma Solé (1998, p. 40), “o resultado de uma intervenção no texto, em sua estrutura lógica, uma busca por coerência no conteúdo e organização textual de modo a, em menor ou maior grau, interpretar a linguagem escrita”. Na avaliação da leitura, segundo Brasil (2009), os descritores cumprem duas funções: indicar habilidades e competências que se esperam dos alunos e constituir a referência para a seleção dos itens, que são atividades de leitura, para compor uma avaliação.

A competência de leitura é uma “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (BRASIL, 2009, p. 18). Logo, essa ação não automatizada de leitura é uma resposta ao que a tarefa exige, pontualmente, respaldada no conhecimento do leitor. A competência de leitura está associada, inclusive, às associações com outros saberes e conhecimentos prévios acionados pelo texto ou pela própria tarefa de leitura. O desenvolvimento de uma competência, segundo Brasil (2009), leva o leitor à consolidação de uma habilidade, que é já adquirida no curso da leitura e pertence ao plano prático e objetivo, pois já é de domínio do leitor. O descritor de leitura, por sua vez, surge para marcar a exigência do plano das habilidades que o leitor já tem desenvolvidas.

É a partir do desenvolvimento de competências de leitura que se consolidam as habilidades. Para isso, o Saeb e Prova Brasil utilizam os descritores, segundo Brasil (2009, p. 17), como “instrumento de medida que é representativo do que está contemplado nos

currículos vigentes no Brasil”. Dessa forma, os descritores são possibilidades concretas para a elaboração de itens, ou seja, atividades, que estejam relacionados às habilidades e competências selecionadas e informadas aos interessados por meio das Matrizes de Referência. As Matrizes de Referência do Saeb são o instrumento base para a elaboração dos itens da prova e tomam como base os PCN e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e, inclusive, por algumas Redes Municipais de Ensino.

**Quadro 1 – Apresentação dos descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano**

**Tópico I – Procedimentos de leitura**

- D1 Localizar informações explícitas em um texto
- D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- D4 Inferir uma informação implícita em um texto
- D6 Identificar o tema de um texto
- D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

**Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto**

- D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
- D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

**Tópico III – Relação entre textos**

- D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

**Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto**

- D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
- D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- D8 Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto
- D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

**Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido**

- D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
- D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

**Tópico VI – Variação linguística**

- D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil (2009, p. 22-23)

Os descritores recebem essa nomenclatura por se tratar da descrição de um procedimento que representa uma competência. A Prova Brasil avalia as competências relacionadas aos seis tópicos de modo a investigar como se dá a relação de leitura no cumprimento da tarefa exigida pelo descritor. A seriedade da compreensão das competências e habilidades de leitura está expressamente na pergunta *Como ler?*. Esta pergunta pode parecer abrangente na forma como é feita, e o é, entretanto, segundo Solé (1998), sua complexidade está na articulação das atitudes acionadas pelo leitor no processo da leitura.



Esses dispositivos que o leitor desenvolve ao longo de sua existência leitora é que vão determinar o nível de suas habilidades de leitura.

Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por este motivo, não é suficiente – embora seja necessário – que alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso, etc. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos (SOLÉ, 1998, p. 117).

Nesse caso, segundo Solé (1998), os procedimentos de leitura estão relacionados diretamente às estratégias que o leitor desenvolve na interação com o texto que lê. Os procedimentos, segundo Brasil (2009), resultam da autonomia do leitor e envolvem tanto as previsões que se faz sobre o texto, como também a compreensão das marcas e indicações linguísticas deixadas no discurso e a identificação da finalidade do discurso.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são importantes procedimentos utilizados na compreensão do texto, porém, o objetivo é que os alunos empreguem tais estratégias com autonomia. A autora assinala que tais estratégias não são prescrições, pois devem sempre permitir que o leitor desenvolva seus próprios procedimentos adequados a cada situação de leitura.

Quando a Prova Brasil avalia as competências de leitura, que são respostas eficazes a uma situação em que o leitor apoia-se em seus conhecimentos, percebe-se que, ao propor textos com diferentes finalidades, requer também diferentes procedimentos para sua compreensão eficiente. Isso porque as competências, segundo Brasil (2009), tratam da construção dos conhecimentos e das capacidades de agir com eficácia em uma demanda específica, ou seja, envolvem o trabalho cognitivo mobilizado no momento da leitura na forma de operações pontuais e específicas.

Considerando-se o SAEB ou a Prova Brasil, podemos afirmar que a utilização de um ou outro procedimento de leitura pode ser inferida a partir das respostas dadas pelos alunos, considerando-se as tarefas que estes precisam realizar em cada item. Sendo assim, também esses aspectos devem ser foco do trabalho escolar com leitura, pois constituem a proficiência leitora do aluno podendo, por exemplo, contribuir para a ampliação da fluência semântica de leitura, ou seja, para a capacidade de o aluno ler um texto e recuperar os sentidos nele veiculados com rapidez e correção (BRASIL, 2009, p. 85).

Logo, o conjunto de características da leitura conduz o leitor a adotar este ou aquele procedimento em face de como pretende resolver a situação de leitura que lhe fora apresentada. Cognitivamente, segundo Solé (1998), inicia-se um processo de seleção procedimental em que o aluno pensa e elabora o que é necessário fazer e qual é o melhor caminho para fazê-lo. Neste movimento de autonomia de leitura, ocorre o emprego de uma competência, pois exige um comportamento pontual do leitor.

Um exemplo do trabalho com as competências de leitura é quando o aluno precisa compreender relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (Tópico IV – descritor 12). Neste caso, uma atividade contendo o descritor mencionado trabalha com uma competência linguística específica, por se tratar do efeito da palavra no contexto em que foi empregada. A referência ao contexto em que a palavra é empregada é importante para o desenvolvimento da leitura porque essa reflexão leva o leitor a perceber a língua em uso no discurso do texto, tal capacidade é uma das preocupações da Prova Brasil, já que seu objetivo é levar o leitor a refletir sobre a linguagem nas diferentes situações de uso na forma dos gêneros discursivos apresentados no corpo da avaliação.

**Figura 2 – Exemplo de atividade de leitura com o D12, do Tópico IV**

**Poluição do solo**

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

5 Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

10 O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície.

{...}

Almanaque Recreio. São Paulo: Abril. Almanques CDD\_056-9. 2003.

No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre” (l.1), a expressão sublinhada indica

(A) causa.  
 (B) finalidade.  
 ➡ (C) lugar.  
 (D) tempo.

Fonte: Brasil (2011, p. 84)

Segundo Brasil (2011), o exemplo apresentado trata da relação lógico-discursiva sob a responsabilidade de um recurso coesivo. A atividade leva o leitor a identificar a relação pretendida a partir da compreensão contextual da palavra, isso porque a atividade retoma um fragmento específico do texto como uma verificação do emprego de uma competência essencialmente de compreensão. No caso, o reconhecimento dêitico espacial exige do leitor uma competência lógica, por inferir uma relação de lugar e discursiva, por perceber seu efeito no texto. Em tese, destaca-se o quanto as competências, neste caso, são específicas e pontuais e que envolvem, direta ou indiretamente, estratégias igualmente específicas para solucionar os desafios envolvendo a leitura. As competências têm, em si, uma responsabilidade processual, pois, segundo Brasil (2011), podem ser empregadas como conhecimentos elementares ou complexos e organizados em rede, ou seja, podem manter uma série de ligações com outros elementos ou constituir um entendimento de imediato.

Nesse raciocínio, a teoria que embasa esta pesquisa considera a interação nas relações entre texto, leitor e professor (MENEGASSI, 2004) e, além disso, a partir das explicações de Solé (1998), a leitura atua como processo de estabelecimento de objetivos diante do texto, quando se exige a compreensão do *Para que vou ler?*; ativação de conhecimentos prévios na construção de novos conhecimentos e também na compreensão dos já apresentados pelo texto; levantamento de previsões por meio de inferências realizadas na relação com os discursos; realização de questionamentos ao texto por parte do leitor na intenção de reconhecer as estruturas e organização temática. Esse percurso de leitura justifica o trabalho com as competências e habilidades no campo da leitura, já que não se trata de um processo automatizado e estático, mas sim interativo, “por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar” (BRASIL, 2009, p. 19) e, com isso, torna-se pujante o compromisso de, nesse contexto teórico de leitura, propiciar o desenvolvimento e a consolidação de suas habilidades de leitura.

Desse modo, a teoria de leitura marca a relação das competências com a atividade de ensino na formação dos leitores. Essa reflexão é importante para a Prova Brasil porque visa avaliar as características do trabalho desenvolvido nas escolas com relação ao ensino da leitura. Com isso, torna-se possível estabelecer um diagnóstico de como a leitura é encaminhada na educação brasileira, já que é uma demanda social, inserida nas sequências de trabalho realizadas nas escolas com o foco no ensino significativo e comprometido com a formação para a cidadania e a participação social, sobretudo, quando se trata da formação de alunos do 5º ano, cuja premissa também é um ensino que propicie autonomia.

## 2.2 HABILIDADES DE LEITURA

Habilidade de leitura é o atendimento autônomo, pontual e eficiente de uma demanda/exigência da atividade de leitura, portanto, segundo Brasil (2009), é a consolidação de competências de leitura já adquiridas. As habilidades de leitura são o foco de uma avaliação que lança um olhar diagnóstico sobre o processo de construção de sentido usando para isso a leitura com sentido autônomo e eficaz. Para Brasil (2009), as habilidades de leitura são ordenadas como processos construídos dentro de uma abordagem correlacionada à práxis que, conforme explica Rojo (2004), refere-se à prática reflexiva de leitura. As habilidades, portanto, integram a ordem prática do exercício de uma competência e o conhecimento de mundo resultante de uma referência empírica de leitura adquirida por meio de uma competência leitora. Essa combinação resulta em certa autonomia de leitura que age eficientemente nas mais diversas etapas da leitura: a escolha de procedimentos adequados, a construção da opinião sobre o que se lê, o exercício desta ou daquela competência leitora, o comportamento leitor, a postura autônoma na resolução dos próprios problemas relacionados à leitura, enfim, o que se pode chamar de um conjunto complexo de formas individuais de encaminhamento da leitura.

Nas relações de ensino, as habilidades de leitura solidificam-se à medida que as competências são adquiridas e desenvolvidas pelo sujeito no processo de aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, Brasil (2008) apresenta as habilidades relacionadas a três capacidades essenciais de leitura, que, por sua vez, demonstram a preocupação da avaliação em diagnosticar as variáveis do trabalho com a linguagem e seu desenvolvimento no leitor, marcando, portanto, o interesse do Saeb em averiguar as manifestações do código linguístico, da compreensão do que lê e da apreciação dos discursos.

(I) capacidades relativas ao código linguístico;

(II) capacidades de compreensão;

(III) capacidades de apreciação.

Segundo Menegassi (2010a), a capacidade linguística tem grande importância no desenvolvimento da leitura, mas sua significação consolida-se à medida que há significação na palavra, originando, portanto, a compreensão. Ao tratar das habilidades de leitura, tanto é importante uma avaliação do código escrito, como também é essencial a criação de mecanismos de compreensão das ideias com o foco na construção dos conhecimentos. Nas relações de ensino, as habilidades de leitura não são vistas dissociadas, mas constituem um

todo significativo no desenvolvimento do leitor e fazem com que o sujeito saia do nível do código e vá ao nível da compreensão.

Nas Orientações (BRASIL, 2008), as habilidades de leitura relacionadas às capacidades voltadas ao código linguístico estão centradas no referente enquanto manifestação linguística, isto é, são formas de leitura condicionadas pela organização lexical do enunciado que cria uma imagem acústica e visual e permite ao leitor reconhecer o enunciado como portador de significação. Tratam-se de habilidades que permitem ao leitor construir uma visão da unidade linguística completa e organizada em torno dos elementos que dão segurança à sua leitura (título, assinatura, corpo do texto, diagramação etc.).

À essa primeira capacidade abordada, estão relacionadas as questões de decodificação que, como explica Menegassi (2010a), são comumente propostas em sala de aula. Essas questões de decodificação são aquelas que levam o aluno/leitor a identificar elementos composicionais do texto, situando-os na publicação que ele tem para ler e reconhecer os elementos com eficiência. Em geral, essas questões de decodificação primam pelo desenvolvimento de um panorama estético do texto a partir da assimilação de elementos textuais que têm sua importância. Sobre essas habilidades, o autor aponta que

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido (MENEGASSI, 2010a, p. 87).

Segundo o autor, as habilidades relativas à decodificação também consideram o material linguístico, não somente o composicional, mas que, em ambos os casos, a decodificação requer do leitor o desenvolvimento do significado, ou seja, habilidades que superem o nível visual e que alcancem os processos de organização das ideias do texto por meio da compreensão.

Assim, os descritores 2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto – e 12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. –, ambos pertencentes ao Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto), são exemplos dessas habilidades que levam o leitor a lidar efetivamente com o material linguístico que compõe o discurso do texto, mas que seu foco não é na decodificação apenas, mas na compreensão do significado que a palavra assume em sua realização linguística no âmbito do texto.

As capacidades de compreensão, segundo as Orientações (BRASIL, 2008), reconhecem a validade de um tema também chamado de conteúdo temático de um texto proposto. Nessa capacidade, o leitor é capaz de executar uma leitura que lhe permita construir uma relação das informações de modo a selecioná-las com autonomia e entender o que é o foco, o que é acessório e o que pode ser descartado em uma leitura.

Do mesmo modo, a capacidade de compreensão permite ao leitor reconstruir enredos, recontar histórias e ideias principais de um texto, organizar as ideias defendidas por um autor e compreender o texto enquanto portador de significados. Tal capacidade é tema de interesse à avaliação do Saeb porque trata de procedimentos comuns ao desenvolvimento dos discursos no meio social em que os falantes estão inseridos, ou seja, organizar as ideias pra comunicar algo, seja em forma oral ou escrita, precisa de um planejamento, seleção, organização e um método de expor as ideias.

As questões abordadas em sala de aula que têm essa finalidade são chamadas questões de compreensão, pois seu objetivo é explorar o que o texto diz a partir de um ponto de vista expresso nos enunciados. É possível reconhecer as capacidades de compreensão como referências cognitivas, pois lidam diretamente com o processo de construção e síntese mental mediante a leitura de um produto cultural feito por um indivíduo que pensa diferentemente do leitor e que procura imprimir em seu texto uma variedade de ideias e pensamentos que serão recebidos pelo leitor.

No tópico I – Procedimentos de leitura – há o descritor 6 – Identificar o tema de um texto – que pode ser situado nessa capacidade como uma forma de construir habilidades relativas à compreensão efetiva do texto enquanto discurso que compreende uma unidade temática. Essa compreensão está associada tanto aos conhecimentos prévios, conforme ressaltaram Solé (1998) e Menegassi (2010a), como também à interação estabelecida com o texto no momento exato da leitura, isso porque a unidade temática, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), é o sentido da enunciação completa em que o leitor inscreve-se ativamente. Portanto, a capacidade de compreensão situa-se na enunciação completa em que o leitor se reconhece como participante ativo capaz de reconhecer a unidade temática do texto.

As capacidades de apreciação têm como objetivo consolidar a autonomia do leitor, pois, segundo as Orientações (BRASIL, 2008), as capacidades de apreciação avaliam a autonomia de o sujeito posicionar-se em relação à enunciação em que se encontra na forma de interação entre leitor e os discursos do texto. Sobre esse aspecto de interação, Leffa (2002, p. 85), pontua que “ler é interagir com o texto, considerando-se o papel do leitor, o papel do

texto e a interação entre leitor e texto”. A partir das considerações feitas pelo autor, percebe-se que as habilidades focalizadas nessa tarefa exigem do leitor um procedimento ativo frente ao texto. Nesse sentido, os descritores 7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) e 8 (Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto), ambos relativos ao Tópico IV, podem ser compreendidos como a manifestação da apreciação do discurso do texto em sua efetivação.

É por meio das habilidades pressupostas por D8 e D7 que o leitor lida com as relações que congregam relações linguístico-discursivas, por meio das relações de causa e consequência e discursivo-estruturais por meio dos elementos envolvidos na construção do texto. Tais habilidades são essenciais nas situações de ensino que primam pela leitura como forma de interação, pois permitem ao leitor identificar as relações de sentido e composição associadas.

De acordo com Brasil (2008), as capacidades de apreciação são intensas em sua forma de leitura, pois requerem a exploração e readequação do conteúdo de um texto diante das possíveis aplicações das ideias obtidas a outras situações sociais vividas pelo leitor. Desse modo, é possível reconhecer nessas capacidades uma nova postura adotada pelo sujeito diante de um conhecimento novo que lhe é apresentado e assim lhe oferece subsídios para a busca e construção de outros conhecimentos. Neste caso, a leitura como apreciação é uma maneira de que o leitor dispõe para interagir com os diferentes elementos do texto.

Nos itens apresentados até aqui, foi tratado especificamente sobre a leitura na apresentação das Orientações (BRASIL, 2008), como importantes elementos a ser considerados na avaliação de leitura. Nesta segunda seção, tratam-se sobre algumas condições metodológicas adotadas pela Prova Brasil e que são de real importância, pois incidem diretamente sobre o ideal de leitura que se pretende buscar por meio da avaliação oficial.

Em tese, embasados por Brasil (2008; 2009), a leitura no processo Prova Brasil pressupõe: (a) procedimentos de leitura como comportamentos e atitudes adotados pelo leitor no momento da leitura na forma de estratégias coerentes com sua atividade naquele instante ao responder ao comando “*como ler?*”; (b) competências de leitura na forma de capacidades que mobilizam conhecimentos e conteúdos específicos e pontuais, às vezes, lógicos, capazes de estabelecer um vínculo com a leitura imediata; (c) habilidades de leitura como uma prática autônoma que engloba procedimentos, comportamentos e competências já consolidadas e que, segundo Brasil (2008, p. 18), transformam-se “no plano objetivo e prático” do saber ler.

Os procedimentos, as competências, os comportamentos e as habilidades fazem parte de um processo de leitura e seu desenvolvimento está condicionado ao processo de ensino da

leitura como interação. Esse contexto pressupõe que é nas interações criadas na leitura que as habilidades são criadas, desenvolvidas e consolidadas por critérios práticos. Para verificar como se dá esse percurso, utilizam-se os descritores como mecanismos de avaliação de leitura no contexto da Prova Brasil.

### 2.3 DESCRITORES DA AVALIAÇÃO DE LEITURA

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), deve focalizar a função social da língua como no complexo sistema de representação da linguagem. Diante desse compromisso, torna-se imprescindível compreender sua multiplicidade de funções comunicativas por meio de textos convencionais ou não convencionais aos quais se seguirão leituras.

Neste sentido, Brasil (2008) aponta para a amplitude do conceito de leitura a partir de uma visão social dos enunciados – escritos ou orais – com os quais os alunos se relacionam. A partir disso, a atividade de leitura, além de um meio de construção de conhecimentos, envolve o reconhecimento de intenções e sentidos produzidos em um enunciado (formal ou informal). A partir dos pressupostos de Brasil (2009), esse raciocínio traz uma visão que coloca a atividade de leitura como proveniente das relações que o leitor cria com o texto. Quanto mais próxima for a relação, maior será a capacidade de ler, isso porque o texto passa a ser considerado como uma unidade linguística pertencente ao conjunto de vivências que o aluno possui e que, portanto, precisa estar atrelado à maneira e instrumentos utilizados por ele para exercer a atividade comunicativa.

Para uma avaliação que investigue o desenvolvimento das competências e habilidades no processo de ensino, são necessários instrumentos de observação e avaliação, no caso, os descritores. Brasil (2008, p. 18) apresenta os descritores como “associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades”. Sistemáticamente, os descritores têm a responsabilidade de indicar as habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem uma referência para a seleção dos itens que compõem a avaliação de leitura, isto é, os descritores têm a responsabilidade de, na avaliação da leitura, indicar o que será avaliação em nível de habilidade e conteúdo expresso na leitura. Assim, os descritores de avaliação de leitura envolvem, segundo as Orientações (BRASIL, 2008), três importantes aspectos já tratados nessa reflexão, os comportamentos leitores, habilidades de leitura e procedimentos de leitura.



Esses aspectos são norteadores da prática de sala de aula e têm a ver com o desenvolvimento da leitura frente aos desafios propostos por ela nas situações de ensino. Sobre isso, Fuza (2010) aponta que

[...] a leitura é tida como processo, ou seja, constituída de etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor. O significado é aquele apontado pelo texto e o aluno é responsável por buscá-lo, visando à produção de sentidos para aquilo que lê. Primeiramente, ele extrai as ideias, faz sua compreensão e, a partir disso, produz os sentidos possíveis para o texto que leu (FUZA, 2010, p. 38).

A leitura, na perspectiva da Prova Brasil, é vista como um processo histórico-social do indivíduo e pressupõe comportamentos e habilidades e procedimentos desenvolvidos para compreender os discursos a que são apresentados. Os comportamentos leitores, por sua vez, dizem respeito aos aspectos decorrentes de uma postura condizente com o perfil de leitor. Isso implica uma postura socialmente adotada na visão construída não somente sobre o texto em si, mas também em relação à importância dada ao que se lê e na qualidade das interações estabelecidas com outros leitores e com o contexto em que o texto se encontra.

Segundo Brasil (2008), um comportamento leitor pode estar alicerçado em uma grande variedade de situações que vão desde o referencial leitor tido em casa, seja na figura dos pais ou na de outro familiar que mantém uma proximidade com a leitura, como pode também estar centrada na importância que a escola dá à leitura, sua organização, qualidade dos livros disponíveis, organização da biblioteca e dos momentos específicos ou informais de leitura. Um comportamento leitor também pode estar relacionado à importância que o professor ou a professora dá à leitura, na forma como lê, na entonação, na didatização da leitura em forma de contação de histórias ou outra alternativa metodologicamente instigante de relação com a leitura.

Nas situações de ensino, os comportamentos leitores são determinados por um conjunto de situações que engloba o gosto, a disposição e o interesse pelo que se lê; as práticas socioculturais em que se dá a leitura; a sistematização (ou não) de determinadas competências e habilidades necessárias à determinada leitura; contextos socioeconômicos em que texto e leitor se inserem. Tais elementos constituem e influenciam o comportamento leitor.

A avaliação de leitura pressuposta pela Prova Brasil requer que o aluno domine a leitura para compreender os textos e assim assumir uma postura leitora em relação a eles, essa postura exige habilidades de leitura – conceito defendido anteriormente nessa reflexão – que

vêm de estruturas da inteligência do sujeito acionadas ao manter um bom nível de operações que estabelecem relações entre objetos físicos, conceitos, situações e pessoas, daí surgem as habilidades, dessas relações estabelecidas socialmente a partir de um motivador, no caso, o texto.

Para Brasil (2009), as habilidades são formadas a partir da sistematização das competências, que, por sua vez, são forjadas nos conteúdos. Em tese, todos os conteúdos são apresentados na forma de desafios, uns são mais dificultados e outros mais simples, entretanto, são todos desafiadores e para cada um deles o sujeito precisa desenvolver um conjunto de procedimentos de resolução que dará origem às competências que, ao serem aplicadas para se buscar certa resposta, transformam-se em habilidades.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados por essas séries, nas citadas redes (BRASIL, 2008, p. 17).

A habilidade de leitura, por ser a prática da resolução de uma situação desafiadora e partir sempre do conteúdo trabalhado, está fundada nas interações estabelecidas no exercício da leitura. Desse modo, a partir desse encaminhamento para a leitura, Brasil (2009) estabelece a existência de uma matriz curricular que é uma apresentação dos conteúdos trabalhados nas diferentes turmas onde ocorrem as avaliações. O intuito da criação de uma matriz de referências é organizar as competências e habilidades exigidas pela avaliação e oportunizar aos professores, pesquisadores e demais interessados o acesso às bases constitutivas das atividades de leitura utilizadas na Prova Brasil, que, por sua vez, dão origem aos descritores que compõem a prova.

Os quinze descritores recomendados à avaliação de leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, segundo Brasil (2009), são organizados em 6 tópicos, que representam o objeto do conhecimento, ou seja, o conhecimento específico do trabalho com a linguagem no contexto dos gêneros textuais. São eles: Tópico I – Procedimentos de leitura, que trata da organização das informações do texto e da unidade temática do texto lido, incluindo a apresentação de fatos e opiniões relativas a eles; Tópico II – Implicações do suporte, do

gênero e/ou enunciador na compreensão do texto, além de exigir o reconhecimento da finalidade do texto, esse tópico contempla a compreensão dos elementos gráficos e constitutivos visuais do texto; Tópico III – Relação entre textos, que contempla o tratamento da informação relacionada a um mesmo tema, porém, por textos diversos; Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto, trata das manifestações e organizações linguísticas no interior do texto de modo a organizar, continuar e manter o discurso exercendo a finalidade do texto; Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, que é o reconhecimento de relações de humor e ironia em texto e também inferir os sentidos diversos por intermédio da pontuação; Tópico VI – Variação linguística, que investiga as marcas específicas da linguagem que marcam a existência/interação de locutor e interlocutor.

Para cada tópico apresentado, há a uma sequência de descritores. Segundo Brasil (2009), o número de cada descritor refere-se ao aprofundamento de tal competência, cuja ampliação e intensificação levarão à consolidação das habilidades pretendidas no processo de leitura. Os descritores são a base para a composição dos itens, que são as atividades de leitura. Os itens, por sua vez, normalmente trazem mais de um descritor em sua composição, isso porque uma atividade de leitura pressupõe tarefas diferentes que o leitor precisa cumprir para demonstrar desenvolvimento e aprendizado.

Os cinco descritores do primeiro tópico, como consta no Quadro 1, têm uma referência aos procedimentos de leitura ao proporcionarem aos leitores uma relação muito aproximativa com o texto ao reportarem-se constantemente ao texto de apoio na intenção de criar procedimentos mais eficazes para resolver o problema proposto. Esses descritores também exigem do leitor um processo de reflexão sobre o léxico presente no texto ao passo que exige que o sujeito identifique sentidos vocabulares e ideias, fatos e posicionamentos oriundos desses vocábulos que são ideologicamente selecionados nos enunciados. Um fato importante desse primeiro tópico é a reflexão sobre a ideologia – mesmo que mínima – presente na seleção das palavras ao lidar com a distinção existente entre fato e opinião, exigindo a compreensão da marca do locutor. Dessa forma, as habilidades pressupostas pelos descritores do tópico I lidam com interlocução à medida que exige a inferência, uma estratégia de leitura discutida por Menegassi (1995; 2010a; 2010b) e apresentada por Solé (1998).

Por sua vez, os descritores do tópico 2, constantes no Quadro 1, são mais estruturais e pragmáticos, pois visam uma reflexão sobre as estruturas textuais enquanto manifestação gráfica carregada de sentido. Os dois descritores desse tópico encarregam-se de encaminhar uma reflexão sobre o material que compõe o gênero discursivo, suas especificidades de

composição e apresentação e a relação entre os elementos discursivos em um texto, tais como a relação de imagem e texto.

Um critério fundamental presente nesse tópico é o pressuposto no D9 ao exigir dos alunos a identificação da finalidade do texto. Esse exercício é desafiador e igualmente necessário, pois leva o sujeito a refletir sobre o “*para que serve?*”. Nesse processo, o aluno torna-se capaz de perceber que, para cada gênero textual, há uma finalidade distinta dependentemente das condições de recepção do enunciatário, das intenções impressas no texto pelo enunciador e pelas condições e necessidades socialmente criadas em que esse texto emerge. Todo esse conjunto de reflexões é proposto no segundo tópico que exige uma leitura acima de tudo, social do gênero discursivo.

O terceiro tópico traz um descritor que propõe uma relação intertextual à medida que leva o leitor a relacionar textos, às vezes de gêneros discursivos diferentes, mas que têm em comum o mesmo tema. Esse exercício de comparação é importante para que se exercite uma leitura de caráter analítico e assim exija do aluno procedimentos de identificação de palavras ou conceitos que se repetem, temas ou enredos recorrentes para assim aproximar textos que, embora distintos, pertencem a um mesmo campo em que ocorrem algumas regularidades e proximidades que devem ser percebidas na leitura.

O conjunto de descritores do quarto tópico, presentes no Quadro 1, tem um caráter linguístico e associativo entre partes do texto. O caráter linguístico é notável ao explorar a reflexão sobre palavras usadas no texto e organizadas nos diferentes enunciados. A seleção de palavras precisa pertencer a uma ordem coerente e coesiva, para tanto, esses descritores dão origem às questões ligadas às possíveis referências anafóricas ou catafóricas, casos de repetição e harmonia na construção frasal que compõe os enunciados.

Há também uma preocupação com as relações de compreensão a partir das partes de um texto, nesse sentido os itens criados para este fim exploram do leitor o relacionamento direto e eficaz entre os componentes textuais, aproximando-os, distinguindo-os e reelaborando-os conforme solicitado pelos itens da avaliação. Dessa forma, cabe ao aluno criar diferentes procedimentos que o ajudarão a pensar sobre o texto enquanto uma unidade temática coesa e organizada. Tais descritores pressupõem habilidades linguísticas mais específicas na compreensão da língua e suas articulações textuais.

Os descritores do quinto tópico, verificados no Quadro 1, estão voltados especificamente ao posicionamento do enunciador por meio de sua exposição de ideias, da forma como são expostas e também de outros recursos importantes empregados pelo autor que subsidiam a compreensão do texto: os recursos de pontuação e pontuação expressiva. Tal

descriptor combate os modelos de ensino que, por muito tempo, priorizaram o reconhecimento automático da pontuação e sua classificação, no entanto, pouco ensinaram o leitor a compreender seus efeitos no texto.

Neste caso, uma boa leitura permite ao leitor compreender ideias e recursos de ordem afetivo-emocional impressos no texto e que são capazes de torná-lo atraente seja pela ironia, pelo humor ou outro efeito ocasionado pelos recursos utilizados pelo seu escritor.

Por fim, o único descriptor do sexto tópico, como se vê no Quadro 1, permite uma reflexão importante sobre a variação linguística. Esse descriptor origina itens que exigirão dos leitores o domínio social pertencente ao nível linguístico, domínio este que por vezes está associado a um preconceito seja regionalista, profissional, econômico ou de outra natureza, mas que é resgatado pela Prova Brasil na intenção de proporcionar uma reflexão acerca dos distintos mecanismos da linguagem usados pelas pessoas nos variados ambientes e situações comunicativas.

Em tese, a apresentação dos descritores e sua discussão evidenciam o quanto a Prova Brasil é ampla em seus aspectos teóricos. Trata-se de um processo estrategicamente elaborado a fim de avaliar as habilidades de leitura nas situações de ensino como uma forma de resultados da educação brasileira em um intervalo bienal.

## 2.4 SELEÇÃO DOS DESCRITORES PARA A PESQUISA

Nas situações de ensino em que se pretende observar o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, considera-se que, segundo Dell’Isola (1996), há elementos, tanto contextuais, quanto intertextuais, que cooperam com a leitura. Os elementos contextuais significam as propriedades pertencentes ao contexto de discussão do texto, como a compreensão da unidade temática e suas manifestações na realidade do leitor. Os elementos intertextuais, por sua vez, relacionam-se aos trazidos pelo leitor no processamento linguístico do texto que leva à leitura contextual. A partir dessa realidade trazida por Dell’Isola (1996), alguns descritores específicos, presentes em Brasil (2009), foram escolhidos para lidar com o desenvolvimento dessas habilidades. São eles:

### ***Tópico I – Procedimentos de leitura***

***D6 Identificar o tema de um texto***

### ***Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto***

***D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto***

*D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*

*D8 Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto*

*D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.*

A escolha dos descritores está relacionada a três aspectos principais: (a) a interface desta pesquisa com o ensino; (b) a existência de habilidades de leitura que, segundo Dell’Isola (1996), estão ligadas aos aspectos contextuais; (c) as competências lógico-discursivas relacionadas aos aspectos intertextuais. Primeiramente, a situação de ensino, segundo Fuza (2010), exige o domínio de habilidades e competências do leitor na interação com o texto, e tais habilidades estruturam-se e intensificam-se no curso da mediação e da relação de ensino por meio de propostas eficientes de leitura. O ensino da leitura, segundo Fuza (2010), tem a preocupação com a criação de interações entre leitor e texto a fim de que as habilidades considerem os processos de significação do texto, por isso, trabalhar com a unidade temática torna-se uma importante habilidade, já que está associada aos aspectos sociais manifestados no discurso do texto.

Neste contexto, o D6 exige do leitor a reflexão sobre do que trata o texto. Tal exigência pressupõe habilidades que o levem a lidar com os diferentes níveis de significação do texto, comparando, questionando os sentidos do texto, organizando as ideias, selecionando diferentes procedimentos para compreender os discursos e, assim, manifestam-se os procedimentos que cooperam para a consolidação da habilidade exigida pelo descritor. Esse processo não é isolado, pelo contrário, é contextual à medida que considera o universo de imersão do discurso. Porém, o reconhecimento da unidade temática não se dá ocasionalmente, a organização linguística estabelece uma lógica que se pode chamar de linguístico-discursiva. Essa lógica explica uma das preocupações desta pesquisa, compreender a relação entre o elemento linguístico na constituição do discurso no processo de leitura. De acordo com Brasil (2009), o D6 está associado à superação da leitura superficial do texto por exigir do leitor procedimentos capazes de lhe permitir a elaboração de uma síntese do texto.

É interesse do Saeb e da Prova Brasil lidar com a compreensão temática na diversidade textual, já que, coerente com as teorias de leitura, o reconhecimento temático é uma tarefa essencial na leitura. A escolha do D6 justifica-se pela importância existente em refletir sobre o atendimento às demandas de leitura na sociedade e, dessa forma, são habilidades presentes comumente na organização curricular do trabalho com leitura com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Brasil (2009, p. 19), “o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e

relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação”, por isso, a escolha de um descritor que aborde o reconhecimento temático é importante para uma pesquisa que trata do desenvolvimento de leitura.

Os descritores que compõem o Tópico IV (D2, D7, D8 e D12) abordam uma reflexão sobre os mecanismos linguísticos que interferem no processamento do texto. Então, a partir da situação de ensino, os elementos linguísticos têm grande influência sobre a compreensão da unidade temática, pois a interação na leitura acontece primeiramente pelo posicionamento do leitor diante do material linguístico. O material linguístico constrói o discurso do texto, como apresentou-se anteriormente, e compreendê-lo é uma habilidade essencial.

Dessa forma, os descritores que tratam da coerência e da coesão organizam o código linguístico e dão a ele a capacidade de representar as ideias com clareza e objetividade para o reconhecimento do leitor. Na visão de Koch (2001, p. 35), a coesão é “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadores de sentidos”. Nesse sentido, D2 e D12 expressam habilidades relativas à organização do código linguístico como refletir sobre as relações entre partes de um texto na forma de repetições e/ou substituições (D2) e analisar as relações lógico-discursivas marcadas por determinadas classes de palavras (D12). Tais habilidades tratam da organização linguística, por isso, estão localizadas no âmbito da coesão.

O D7 e o D8 estão localizados no âmbito da coerência do texto. Para Koch (1993), a coerência é a atribuição de um sentido para o texto garantindo os princípios da interpretabilidade e da inteligibilidade. Dessa forma, ao tratar do conflito gerador do enredo na narrativa (D7) e da relação de causa e consequência no texto (D8), tais descritores exigem do leitor habilidades relacionadas aos princípios definidos por Koch (1993) no reconhecimento das articulações internas ao discurso do texto.

A escolha desses descritores foi motivada pelo fato de representarem habilidades fundamentais para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Reconhecer a unidade temática do texto, além de ser uma capacidade linguística, é essencialmente social e permite ao leitor acionar conhecimentos prévios na construção das ideias na leitura. Os demais descritores têm sua importância ao nos possibilitar uma reflexão acerca das habilidades linguísticas fundamentais na leitura, desde o reconhecimento dos elementos superficiais da estrutura linguística até os que estão associados ao discurso ideal do texto.

Segundo Brasil (2009), a avaliação das habilidades pressupostas por tais descritores é uma compreensão do desenvolvimento das diferentes modalidades estruturais da inteligência.

Coerentemente, Vigotski (2007) assinala que o aprendizado é o conjunto de capacidades específicas desenvolvidas, dessa forma, a escolha dos descritores que tratam do processamento do texto considera tais elementos como articuladores que cooperam para a existência do enunciado do texto.

Segundo Menegassi (2004), a avaliação da leitura considera a construção dos sentidos a partir das interações e da mediação do professor, não sua simples presença. Assim, a escolha dos descritores do Tópico IV, que tratam do processamento linguístico do texto, significa que avaliar a compreensão linguística e sua relação com a estruturação da unidade temática, como pressuposto pelo Tópico I, forma um conjunto de habilidades específicas e desenvolvidas nas relações de ensino e sustentadas pela mediação do professor no ensino da leitura. A partir da perspectiva interacionista, esta reflexão sobre a linguagem manifestada no texto também é importante para a aprendizagem da língua portuguesa, por isso, o Saeb e Prova Brasil se interessam pela análise do aprendizado e reflexão sobre os recursos linguísticos no texto de modo a estabelecer a coerência da avaliação com um ensino que prioriza o discurso e a interação na/pela linguagem, diferentemente do que foi posicionado historicamente no ensino de uma língua instrumental pautada na memorização e na prática mecânica da linguagem (BRASIL, 2009).

A reflexão sobre a linguagem na escola, por anos ficou inscrita em tabelas e teorias ainda distantes de seu uso discursivo. Essa realidade, apontada por Pinheiro (2005), evidencia um ensino que, por muito tempo, priorizou uma reflexão estanque, por isso que a avaliação de habilidades linguísticas em sua aplicabilidade no discurso faz-se necessária em um ensino que voltado aos aspectos interacionistas e dialógicos da linguagem a partir da compreensão dos discursos no uso efetivo e simbólico da linguagem. Nesse contexto, os descritores que tratam do processamento do texto têm sua importância porque pressupõem uma avaliação de leitura que considera o discurso como manifestação do aspecto linguístico. A partir dessa compreensão é possível estabelecer uma investigação sobre a compreensão dessa articulação, como sugere o D2 ao tratar das habilidades de identificação de repetições ou substituições linguísticas na construção do discurso. Tal habilidade, presente na habilidade de leitura, tem sua relação direta também com a escrita e com a organização da fala, ou seja, trata-se de uma habilidade que incide diretamente no processamento do texto e na construção das ideias pelo locutor que considera a interação com seu interlocutor.

Os descritores tratam de habilidades que se consideram necessárias no conjunto das interações. Segundo Menegassi (2004), tais interações favorecem a realização de mudanças no texto por meio de um processo autônomo e as habilidades pertencentes à compreensão do



processamento do texto partem dessa mesma circunstância, ou seja, como a linguagem é direcionada e estruturada no conjunto das leituras.

Assim, a Prova Brasil surge como um recurso de avaliação da educação brasileira para a adoção conjunta, entre Municípios, Estados e União, de alternativas que visem ao desenvolvimento e melhora do ensino em nosso país. A partir da Matriz Curricular, surge uma proposta de Matrizes de Referências, em que estão organizados os descritores com as competências e habilidades pressupostas pela avaliação. A partir desses documentos, surge a avaliação que é composta por itens, que são mais comumente conhecidos como atividades ou questões de leitura. Cada item criado para compor a prova obedece a pelo menos um descritor de leitura, que é a representação de uma tarefa de leitura, ou seja, uma competência, que se pretende consolidar como uma habilidade. As habilidades de leitura, por sua vez, são processamentos autônomos e práticos de resolução dos desafios na leitura e estão relacionadas a três possíveis capacidades: código linguístico, compreensão ou apreciação. Enquanto capacidade de reconhecimento do código linguístico, as atividades de leitura estão associadas à reflexão sobre a organização e usos possíveis do código linguístico nas situações de texto; as capacidades de compreensão estão associadas às ideias e informações contidas nos textos e sua relação com o contexto do leitor; as capacidades de apreciação estão associadas ao posicionamento do leitor diante do que leu, evidenciando concordância, discordância ou até reformulação das ideias.

Diante desse panorama, fica evidente o quanto a proposta da Prova Brasil pressupõe um percurso qualitativo com relação ao ensino de leitura na perspectiva processual, conforme destacaram as teorias de leitura que embasam esta pesquisa. A partir dessa perspectiva teórica da Prova Brasil, a pesquisa direciona seu foco para a investigação do desenvolvimento de habilidades de leitura no trabalho de sala de aula, para tanto, o capítulo 3 trata da metodologia da geração dos dados desta pesquisa e dos registros que subsidiarão as análises.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E GERAÇÃO DE REGISTROS

#### 3.1 A PESQUISA

A partir do objetivo geral desta investigação, que é compreender como habilidades de leitura propostas pelo Saeb e Prova Brasil se desenvolvem em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em situação de ensino, tem-se uma pesquisa que toma o contexto da sala de aula como campo de investigação. Com este propósito, desempenha uma constante interação com os elementos teóricos, com os agentes – professor, alunos e pesquisador – e com os processos – ensino e aprendizagem – envolvidos, constituindo, portanto, uma pesquisa-ação. Nessa realidade, na concepção de Franco (2005), a pesquisa-ação desempenha três possíveis papéis nos trabalhos científicos: (a) pesquisa-ação colaborativa, quando se pretende modificar as ações dos sujeitos do grupo, tornando-as mais científicas em seu contexto de atuação; (b) pesquisa-ação crítica, quando se desenvolve a valorização da construção cognitiva da experiência por meio de uma postura reflexiva crítica coletiva a fim de gerar autonomia aos sujeitos; (c) pesquisa-ação estratégica, quando a transformação dos sujeitos é previamente planejada de modo que o pesquisador apenas observa os novos comportamentos, sem maiores interações, apenas acompanha os efeitos e os resultados dessa aplicação.

Nessa caracterização proposta por Franco (2005), esta pesquisa tem a natureza de pesquisa-ação crítica porque pressupõe a investigação dos aspectos da leitura em sala de aula na interação com os alunos, focalizando a aprendizagem da leitura no processo de mediação em que os sujeitos são ativos com prioridade ao desenvolvimento de sua autonomia. Assim, conforme ressalta a autora, “a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo” (FRANCO, 2005, p. 486), isto é, enquanto pesquisa-ação desenvolvida no contexto de ensino, esta pesquisa lança um olhar investigativo sobre dois importantes elementos: a práxis e a transformação, e dessa relação emerge um contexto de mudança de atitudes por parte dos sujeitos enquanto um grupo social em interação.

Uma pesquisa-ação crítica voltada aos estudos das relações dos sujeitos em uma dada circunstância requer um método interpretativista por ter o interesse em compreender criticamente os fatos apresentados no contexto da pesquisa. Sobre essa realidade, Bortoni-

Ricardo (2008, p. 34) aponta o compromisso assumido pela pesquisa com a interpretação das ações sociais diante do significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. Especificamente, tratando de um estudo no campo do ensino, os fatos apresentados pertencem a uma realidade já constituída antes de receber a investigação, portanto, uma pesquisa-ação crítica visa descrever e refletir sobre a realidade que está constituída e que, a partir de uma proposta de investigação, recebeu a influência da pesquisa e os impactos do pesquisador como modificadores do contexto.

Todo o conjunto das descrições e modificações desencadeadas e percebidas pela pesquisa constitui um contexto etnográfico, que para esta pesquisa é entendido como elementos descritos, ou relatados, provenientes de uma situação ou local de observação. Tal contexto etnográfico precisa do viés interpretativista, que é neste processo que os dados observados e descritos se compõem como informação científica. Há informações presentes no contexto da pesquisa que precisam ser descritas para melhor compreensão da pesquisa, isso faz com que se assumam um caráter etnográfico, ou seja, compromisso assumido pela pesquisa em descrever aspectos importantes para a compreensão da realidade que se constrói.

No caso de pesquisas em leitura realizadas em sala de aula, segundo Bortoni-Ricardo (2008), além de etnográfico interpretativista, assume um caráter qualitativo ao se referir ao conjunto das transformações que o contexto sofreu com os impactos das investigações e ações realizadas, já que uma pesquisa-ação crítica pressupõe uma relação com o pesquisador em uma construção cognitiva conjunta de experiências.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), uma pesquisa qualitativa busca entender e interpretar fenômenos sociais presentes em um determinado contexto. Desse modo, uma pesquisa na área do ensino não está imune aos processamentos e especificidades das relações humanas que ocorrem em sala de aula por meio do transformar-se. Isso porque, tal realidade de investigação, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 35) “se volta para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem”, ou seja, a natureza qualitativa apropria-se das minúcias do contexto de investigação para construir uma dimensão mais detalhada e, com isso, perceber multilateralmente todas as mudanças ocorridas no recorte temporal escolhido para compor o estudo. Sobre esse processo, a autora enfatiza a importância do diário de campo como uma constatação e registro das minúcias que ocorrem no contexto da pesquisa.

Neste sentido, como uma pesquisa de vertente qualitativa pautada na abordagem interpretativista e com um caráter etnográfico, o problema que se apresenta é: como as

habilidades e competências linguístico-discursivas se desenvolvem, por meio da leitura, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração o contexto das interações e as mediações ocorridas em sala de aula na realização de atividades de leitura elaboradas conforme os descritores do Saeb e Prova Brasil, mais especificamente, D6, D2, D7, D8 e D12. Tal problema de pesquisa surge em virtude de uma inquietação do pesquisador em responder a uma demanda epistemológica e prático-pedagógica de seu próprio contexto de atuação profissional. Além das reflexões teóricas levantadas para sustentar os principais conceitos emergentes do trabalho com a linguagem e com a leitura, esta pesquisa também pressupõe uma investigação no contexto por meio de um estudo de caso que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), por estar ligado à sala de aula, pressupõe etapas, procedimentos e métodos. As etapas da aplicação da pesquisa estão organizadas em seis blocos de textos com suas respectivas perguntas de leitura, aplicados em forma de oficinas de leitura realizadas no período de aula em que os alunos, reconhecidos adiante como sujeitos, estavam matriculados.

A relevância desta pesquisa está na relação que se cria com o contexto de duas salas de aula em que os sujeitos que ali frequentam e estudam certamente construíram aprendizados significativos e se modificaram enquanto aprendizes em processo de formação. Ao professor pesquisador, os ecos desta pesquisa são importantes para sua própria construção que, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática”. Ou seja, a pesquisa tem sua justificativa tanto na própria realidade do pesquisador, já que encontra motivações nos eventos acontecidos no contexto da sala de aula e sobre ele propõe uma reflexão de modo a garantir não só a qualidade do ensino, mas também, marcar a relação da ciência em seu caráter aplicado e comprometido com os processos humanos de ensino e aprendizagem, como também, na necessidade de se compreender o processo de ensino da leitura para além das medidas censitárias deflagradas pelos sistemas de avaliação oficiais. Tal estudo tem condições, portanto, de oferecer subsídios mais concretos, do ponto de vista prático, ao trabalho do professor com a leitura em sala de aula.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa proposta, por se tratar de uma investigação contextualizada a partir de produções de respostas a atividades trabalhadas no contexto da sala de aula, foi submetida ao Conselho de Ética do COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, para obter o reconhecimento legal da pesquisa e dos dados por ela gerados, garantindo legitimidade aos resultados. A submissão da pesquisa gerou o número denominado CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 59490916.5.0000.0104 e, após a análise da pesquisa pelo Comitê, a pesquisa teve a aprovação com o número de parecer 1.835.359, cujo documento encontra-se como Anexo A, o que possibilitou a geração e utilização dos dados para a composição da presente pesquisa. No apêndice C encontra-se o modelo de TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi o documento utilizado para a confirmação da autorização dos pais dos alunos para que participassem da pesquisa e os dados pudessem ser utilizados para fins científicos.

### 3.2.1 Contexto educacional do município, da escola, do pesquisador e dos alunos

A rede municipal de ensino de Marilena<sup>1</sup> é formada por duas escolas municipais, que recebem matrículas de alunos na pré-escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecido como Ensino Fundamental I, e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Além das escolas municipais, há dois centros municipais de Educação Infantil que recebem matrículas de alunos em turmas de berçário e maternal. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Marilena, os 803 alunos que integram a rede municipal, distribuídos em três períodos, vêm de diferentes bairros da cidade e também das áreas rurais, já que a rede não conta com escolas rurais.

**Tabela 1 – Alunos atendidos pela rede municipal de ensino de Marilena em 2016**

	Alunos atendidos no Ensino Fundamental I e EJA	Alunos atendidos na Educação Infantil
PERÍODO INTEGRAL	–	108
PERÍODO MATUTINO	287	95
PERÍODO VESPERTINO	243	54
PERÍODO NOTURNO	16	–

Fonte: O pesquisador.

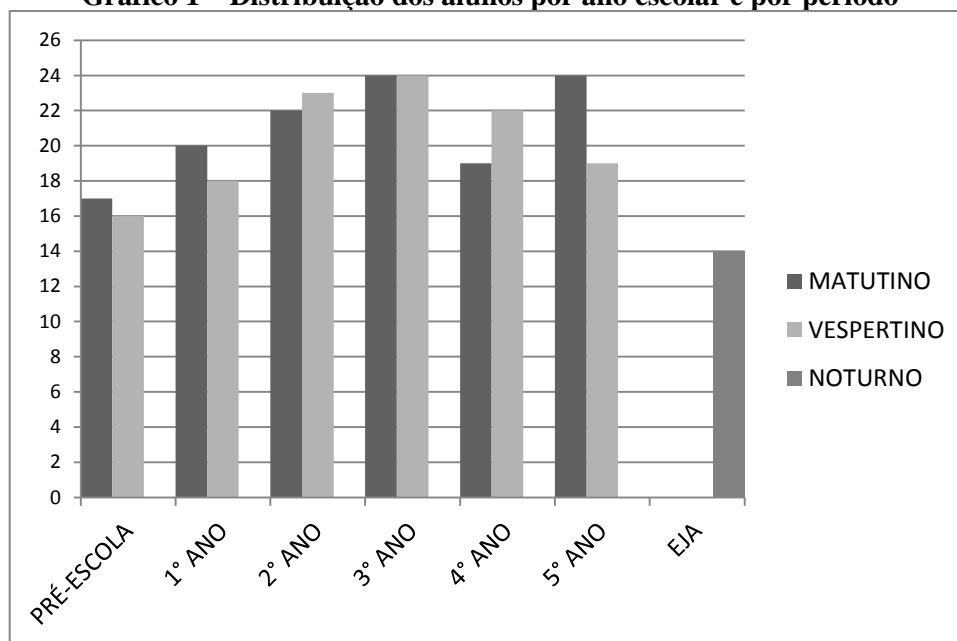
A instituição escolhida para a realização da pesquisa é a Escola Municipal Naymi Abrão Nasser por ser a instituição de atuação do pesquisador e espaço em que despertou o

<sup>1</sup> O município de Marilena pertencente à comarca de Nova Londrina, localizado no extremo Noroeste do Paraná. Trata-se de um município de pequeno porte, de economia essencialmente agrícola e com aproximadamente 6.854 habitantes, segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, conforme o censo de 2010.

<sup>2</sup> As perguntas de pré-leitura marcadas nesse momento da pesquisa fazem referência à Solé (1998) ao tratar da

interesse por pesquisar o desenvolvimento da leitura. A escola recebe matrículas na Educação Infantil em duas turmas de pré-escola para alunos com 4 a 5 anos com funcionamento matutino e vespertino, no Ensino Fundamental I nas turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos com funcionamento matutino e vespertino e na única turma de EJA, com funcionamento noturno, contando com um total de 262 alunos matriculados no ano de 2016, um corpo docente de 16 docentes efetivos, 2 docentes temporários e 6 agentes de apoio.

**Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ano escolar e por período**



Fonte: O pesquisador.

Quanto à distribuição dos alunos na instituição, observa-se uma aproximação entre os períodos matutino e vespertino, havendo uma concentração de matrículas do EJA período noturno, porque é o único turno em que esta turma é oferecida. A escolha deste contexto de realização da pesquisa justifica-se pelo fato de que é a realidade em que o pesquisador se insere e atua como professor titular da rede de ensino municipal há cinco anos. A escolha também se motiva pelo trabalho com oficinas de leitura e produção de textos com as duas turmas do 5º ano, na modalidade contraturno, isso porque, conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador tem um acentuado interesse em refletir sobre a sua própria prática e, com isso, reforçar e desenvolver pontos positivos e superar as próprias deficiências.

Neste contexto, a pesquisa contou com a participação inicial de 43 alunos, mas que, no andamento dos registros dos dados, restaram 30, sendo 18 alunos do 5º ano A, do período matutino, e 12 do 5º ano B, do período vespertino. Numericamente, ao considerar os alunos que concluíram o processo de participação na geração e registro de dados, a pesquisa abrangeu 11,4% dos alunos da instituição e 69,7% dos alunos matriculados no 5º ano. As

desistências ocorridas durante a realização da pesquisa são decorrentes de casos de faltas, 11 casos, de desistência voluntária motivada por assuntos particulares, 1 caso, e transferência da instituição em que aconteceu a pesquisa, 1 caso. Como a pesquisa pressupõe a avaliação do desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto da sala de aula, os alunos foram informados que em caso de falta em alguma das oficinas, não seria possível utilizar suas atividades no conjunto de dados válidos da pesquisa. No entanto, a falta não os impedia de participar das demais oficinas que aconteceriam na sala de aula.

### **3.2.2 Identidade dos sujeitos**

Os participantes desta pesquisa vêm de duas turmas, o 5º ano turmas A e B, período matutino e vespertino, respectivamente. A escolha dos dois grupos deu-se em virtude de ser os alunos com quem o pesquisador já tinha contato em oficinas de leitura e por ser alunos do 5º ano que não passaram pela avaliação Prova Brasil, do Saeb. Exceto pelo número de alunos, em uma conversa informal com as professoras regentes das turmas, assinalaram que não há diferenças mais significativas entre as duas turmas do 5º ano em termos de aprendizado, por isso que foi possível associar o trabalho nelas desenvolvido e descrever um encaminhamento único contendo as peculiaridades do processo como um todo.

Assim, embora a pesquisa tenha ocorrido nas duas turmas em seu período comum de aulas, para a composição da pesquisa, as duas turmas foram reconhecidas como a turma do 5º ano, sem a divisão conforme a organização da escola, porque os encaminhamentos e procedimentos realizados nas duas turmas foram os mesmos, o que justifica o relato da pesquisa considerando o único grupo de trabalho. As identidades dos alunos participantes da pesquisa foram preservadas de modo que, quando for necessário fazer referência ao trabalho desenvolvido por eles, será utilizado um pseudônimo criado para garantir seu anonimato. Os pseudônimos são nomes comuns empregados no lugar do nome real da criança, por exemplo, Lorena, Alex e Dina, entre outros, já que o sexo do pseudônimo obedece ao mesmo sexo do sujeito.

Dos 30 alunos que participaram da pesquisa, 25 residem em área urbana, representando 83,8% dos sujeitos, e 5 residem na área rural, o que representa 16,7% dos alunos que integraram a pesquisa. A idade dos alunos varia entre 9 e 11 anos e quanto ao sexo, o grupo é formado por 15 meninos e 15 meninas.

As duas professoras regentes das duas turmas do 5º ano são licenciadas em Pedagogia, possuem especialização em Educação Especial e uma delas, além dessa especialização, possui

outra em Psicopedagogia. As professoras da turma atuam apenas no ensino público municipal de Marilena, uma delas com 8 anos de atuação e a outra com 14 anos atuando no ensino. Ambas estão inscritas no programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e, semestralmente, participam de 16 horas de capacitações relacionadas ao trabalho com textos em sala de aula nas propostas de leitura e produção textual e com o trabalho com Descritores de leitura abordados pelo Saeb, especificamente voltados ao 5º ano. Na realização das oficinas, as professoras regentes das turmas do 5º ano permitiram o uso do espaço do tempo de suas aulas para a realização das oficinas e não interferiram diretamente na geração dos registros, porque sua tarefa, naquele momento, era observar o processo de trabalho com a leitura proposto pela pesquisa.

O pesquisador é professor efetivo do ensino público municipal de Marilena há 5 anos, licenciado em Letras e especialista no ensino de Língua Portuguesa. Também é inscrito no programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e tem formação voltada ao trabalho com textos nas diferentes turmas em que desenvolve as oficinas de leitura. O pesquisador assumiu o papel de interactante na geração dos registros da pesquisa, porque ele encaminhou as oficinas, interagiu no momento das leituras, conduziu a elaboração das respostas, socializou os conhecimentos, dúvidas e contribuições dos alunos durante as aulas. Logicamente que não se trata de uma participação neutra, portanto, faz uma referência direta a todo o desenvolvimento do trabalho dos alunos, isso porque é interesse desta pesquisa analisar as mediações ocorridas no processo da leitura.

Esses dados mostram que o ensino na escola e município em que a pesquisa aconteceu tem a influência de uma formação continuada que revela atenção aos processos de leitura e escrita, sobretudo pelos direcionamentos do Saeb, o que demonstra as vozes dessa formação na realização da pesquisa.

### 3.3 GERAÇÃO DOS REGISTROS

Depois de compor o capítulo teórico que subsidia a pesquisa, a preocupação do pesquisador voltou-se para a elaboração de uma estratégia de ação efetivamente capaz de compreender conceitos teóricos como leitura enquanto processo (SOLÉ, 1998) na sala de aula com alunos do 5º ano. Paralelo a isso, a partir da perspectiva do Saeb e da Prova Brasil, a intenção foi de criar um instrumento de geração e registro de dados na forma de um caderno de atividades impressas que oportunizasse: (a) a mediação do professor; (b) as interações entre alunos, texto e professor, conforme ressaltou Menegassi (2004); (c) o emprego, o



desenvolvimento e a consolidação de habilidades de leitura. Nesta perspectiva de ação, a intenção do pesquisador foi de associar tais procedimentos à sala de aula, no período regular de aula, como contexto de realização das atividades.

### 3.3.1 Planejamento e elaboração do instrumento de geração de registros e dados

A criação do instrumento de geração e registro de dados resultou na formação de um caderno de atividades elaborado conforme a escolha dos Descritores de leitura apresentados por Brasil (2009) e utilizados como referência para composição das questões do Saeb e Prova Brasil, levando em conta as habilidades de leitura e as competências linguístico-discursivas conforme exposto e tratado nos capítulos 1 e 2, que tratam das teorias que embasam esta pesquisa e suas relações com o ensino.

O caderno criado limitou-se a apresentar atividades de leitura baseadas nos cinco descritores, a saber, D6, D2, D7, D8 e D12. Para tanto, o caderno se organiza em seis blocos temáticos que são constituídos por um ou dois textos seguidos de atividades de leitura alternadas em objetivas e discursivas. As atividades elaboradas seguiram os modelos da Prova Brasil, porém, o diferencial é que houve a inclusão de questões discursivas escritas para melhor avaliação do desenvolvimento das habilidades de leitura nações de interação e mediação.

O Quadro 2 mostra como os blocos estão organizados segundo sua temática, o gênero discursivo contemplado e a composição das atividades de leitura que acompanham os textos para exemplificar o resultado do planejamento do instrumento de geração de dados, como também consta no Apêndice A, na versão do sujeito, e no Apêndice B, na versão do pesquisador com as orientações metodológicas de sua aplicação.

**Quadro 2 – Organização dos blocos do caderno de atividades**

<b>Bloco</b>	<b>Unidade temática</b>	<b>Sequência textual predominante</b>	<b>Gêneros discursivos</b>	<b>Conteúdo</b>
1	Consumo de água	Exposição	Infográfico e Texto de Divulgação Científica	3 questões discursivas e 3 questões objetivas
2	Mistério	Narração	História em Quadrinhos e Poema Narrativo	3 questões discursivas e 3 questões objetivas
3	Reciclagem	Exposição e narração	Texto de divulgação científica e Tirinha	3 questões objetivas e 2 questões discursivas
4	Infância	Argumentação e exposição	Resenha e Biografia	2 questões objetivas e 4 questões

				discursivas
5	Cultura afro-brasileira	Exposição	Sinopse	5 questões discursivas
6	O sol	Narração e exposição	Lenda esquimó e Texto de Divulgação Científica	5 questões discursivas e 5 questões objetivas

Fonte: O pesquisador.

A escolha da temática de cada bloco está relacionada aos conhecimentos priorizados no momento da leitura como mostram Solé (1998) e Leffa (1996). Assim, cada unidade temática pressupõe a escolha de determinados gêneros discursivos e tipologias próprias que, na concepção do pesquisador, podem melhor apresentar informações e conhecimentos sobre aquele determinado tema. A escolha dos gêneros discursivos seguiu o critério de proximidade com os interesses e conhecimentos adequados aos alunos do 5º ano e também levou em consideração a necessidade do trabalho com a diversidade textual ao considerar aqueles com que os alunos têm contato nas situações convencionais de sala de aula, a fim de não lhes apresentar uma proposta distante do que costumeiramente estudam evitando, assim, a superficialidade do processo.

A exemplo de Piloto (2003), os blocos foram organizados para promover três momentos durante a geração e registro de dados na sala de aula: uma avaliação inicial de leitura por meio de um teste piloto; um contexto de desenvolvimento de habilidades por meio das mediações e interações; uma avaliação em leitura. Além de textos, os blocos contêm um total de 27 atividades de leitura organizadas em questões objetivas e questões discursivas sendo que, no caso das atividades discursivas, os alunos devem escrever a resposta e, nas objetivas, devem assinalar com um X a resposta coerente com o comando apresentado.

As atividades objetivas estão compostas por uma alternativa correta, portanto, que corresponde à solicitação do enunciado e três outras alternativas denominadas distratores, conforme ressalta Brasil (2009), que é uma sentença ou palavra que tem relação direta com o texto, até mesmo por retomar uma informação, porém, não corresponde ao que é solicitado no comando da questão, num total de quatro alternativas. A intenção de apresentar atividades objetivas e discursivas é verificar o desenvolvimento de habilidade de leitura na forma de atividades em que o aluno precisa analisar possíveis respostas, julgar e optar por uma delas, e, em outro caso, compreender a solicitação e escrever uma resposta capaz de atender ao comando e, logo, ao descritor pressuposto na atividade.

Inicialmente, o bloco 1, conforme consta no Apêndice A, foi realizado na intenção de compor um teste piloto de leitura a fim de verificar quais habilidades de leitura mostram-se mais desenvolvidas e como os alunos percebem as informações que lhes são apresentadas nas

sequências de atividades deste bloco. Posteriormente, seguem os blocos 2, 3, 4 e 5 considerados blocos do desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação que, conforme ressaltam Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), servem de norteador para o aprendizado da leitura, teoria coerente com a perspectiva de leitura como processo, defendida por Solé (1998). Neste caso, as atividades de leitura criadas para a pesquisa são mecanismos que permitem ao leitor estabelecer diferentes relações com o texto, utilizando-se de diferentes estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), seja por meio da releitura, da localização de informações ou de técnicas de colorir as informações do texto.

Por fim, o bloco 6 foi uma proposta de avaliação de leitura aplicada 30 dias posteriores à aplicação do bloco 5. O intuito foi de analisar mais qualitativamente quais habilidades foram empregadas com mais eficiência. Cada atividade contém um comando coerente com os descritores selecionados para a composição da pesquisa. Como as atividades têm base no Saeb e Prova Brasil, o Quadro 3 mostra como os descritores escolhidos para a pesquisa estão distribuídos nos blocos de atividades e como as questões estão compostas, se está na forma de atividade objetiva, ou, atividade discursiva escrita.

**Quadro 3 – Distribuição dos descritores nos blocos de atividades**

BLOCOS	DESCRITORES DA PESQUISA				
	D6	D2	D7	D8	D12
Bloco 1	1 Discursiva: - Atividade 6 2 Objetivas: - Atividades 2 e 5	-	-	1 Discursiva: - Atividade 3	1 Discursiva: - Atividade 4 1 Objetiva: - Atividade 1
Bloco 2	-	1 Discursiva: - Atividade 5 1 Objetiva: - Atividade 2	2 Objetivas: - Atividades 1 e 6	1 Objetiva: - Atividade 4	1 Objetiva: - Atividade 3
Bloco 3	1 Discursiva: - Questão 5	1 Objetiva: - Atividade 1	-	2 Objetivas: - Atividades 2 e 3	1 Objetiva: - Atividade 4
Bloco 4	1 Discursiva: - Questão 6	2 Discursivas: - Atividades 1 e 4	-	1 Discursiva: - Atividade 3	2 Objetivas: - Atividades 2 e 5
Bloco 5	1 Discursiva: - Questão 5	1 Discursiva: - Atividade 2	1 Discursiva: - Atividade 4	1 Discursiva: - Atividade 3	1 Discursiva: - Atividade 1
Bloco 6	1 Discursiva: - Questão 4 1 Objetiva: - Questão 7	1 Discursiva: - Atividade 6 1 Objetiva: - Atividade 3	2 Objetivas: - Atividades 2 e 5	1 Discursiva: - Atividade 9 1 Objetiva: - Atividade 8	1 Discursiva: - Atividade 6 1 Objetiva: - Atividade 1

Fonte: O pesquisador.

O foco de cada atividade é que o sujeito realize o que é solicitado pelo Descritor de leitura, como, por exemplo, uma questão que tenha como base o D6 – Identificar o tema de um texto. Para exemplificar a construção das atividades conforme os Descritores contemplados, alguns exemplos de questões objetivas e discursivas escritas contidas no Caderno de atividades, versão do sujeito, conforme consta no Apêndice A, serão apresentados para melhor compreensão e discussão da metodologia de elaboração e cada item.

**Figura 3 – Exemplo de atividade objetiva com o D6**

<p><b>Consumo de água no mundo</b></p> <p>O consumo de água no mundo é um dos grandes temas em debate na atualidade. Em uma média total, a maior parte da utilização da água é realizada pela agricultura, que detém 70% do consumo; seguida pela indústria, que detém 22%; e pelo uso doméstico e comercial com 8%. No entanto, nos países subdesenvolvidos, essa média é diferente: a agricultura representa 82%; a indústria, 10%; e as residências, 8%. Nos países desenvolvidos, a relação dessas atividades com o consumo é de 59% para a indústria, 30% para a agricultura e 11% para o uso doméstico.</p> <p>Disponível em &lt;<a href="http://www.mundoeducacao.com/geografia/consumo-agua-no-mundo.htm">http://www.mundoeducacao.com/geografia/consumo-agua-no-mundo.htm</a>&gt;. Acesso em 30 set 2015.</p>
<p>2. Do que trata o texto que você leu?</p> <p>(a) O texto trata do consumo de água no passado.</p> <p>(b) O texto trata do consumo de água em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.</p> <p>(c) O texto trata do consumo de produtos industrializados.</p> <p>(d) O texto trata da quantidade de residências em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.</p>

Fonte: Caderno de atividades.

Na atividade 2, presente no bloco 1, o D6 é cobrado como habilidade de relacionar a temática do texto na clara divisão que é proposta: de um lado, os dados dos países desenvolvidos e do outro, os dados dos países subdesenvolvidos. Espera-se que o aluno assinale a alternativa “B”, pois é possível separar os dados no momento da leitura. Dessa forma, o tema é reconhecido como o conjunto das informações apresentadas no texto, ainda mais quando se trata de um texto cujo propósito é expor uma informação científica. Assim, o D6 mobiliza uma capacidade de compreensão e inferência, que segundo Solé (1998), é uma estratégia que o leitor desenvolve no processo de leitura pautado pelas mediações e conhecimentos prévios sobre o texto que leu.

Depois de avaliar a identificação do tema do texto “O consumo de água no mundo”, D6, propõe-se uma atividade que lida com a relação de causa e consequência a partir das informações apresentadas pelo texto, como pressupõe o D8. Tem-se, portanto, a avaliação continuada da leitura do aluno na intenção de, após o reconhecimento do tema, refletir sobre o processo de leitura desenvolvido pelo aluno na busca de causas e consequências para uma ideia apresentada como tema específico já reconhecido, o que marca a leitura como processo

defendida por Solé (1998). Um exemplo dessa relação é a atividade 3, da modalidade discursiva escrita, do bloco 1, mostrada na Figura 4.

**Figura 4 – Exemplo de atividade discursiva com o D8**

3. Escreva uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura?

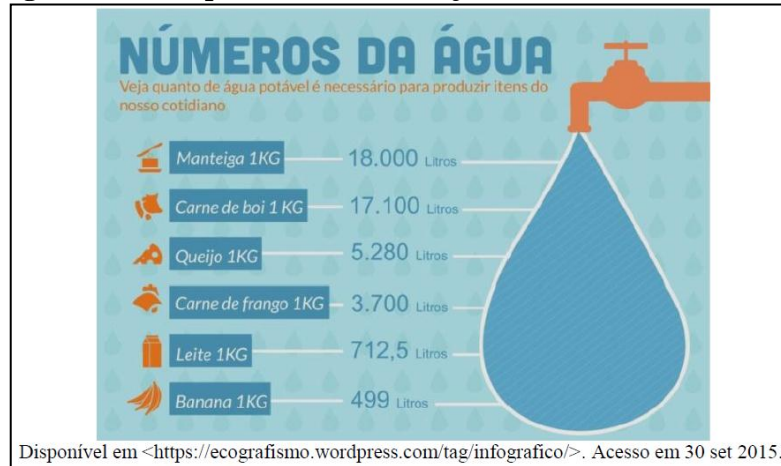
Fonte: Caderno de atividades.

Nesta atividade pertencente ao bloco 1, o D8 foi cobrado de forma discursiva escrita de modo que o leitor deve direcionar sua reflexão e acionar conhecimentos prévios que, segundo Pietri (2009), podem ter origem nos conhecimentos culturais, empíricos ou de mundo constituintes do aluno e que colaboram para a identificação de uma causa do problema apresentado pela temática do texto, ou seja, a habilidade exigida pelo descritor. Uma possível resposta para a pergunta seria “Uma possível causa para o alto consumo de água pela agricultura são as grandes áreas de produção agrícola”. Como uma atividade discursiva, espera-se também que o aluno seja capaz de recuperar a informação essencial do enunciado e retomar na construção da resposta. Tal exercício é uma maneira de construir uma visão do discurso da resposta, descartando a visão de resposta descontextualizada ou isolada do contexto da pergunta, conforme mostram as pesquisas de Rodrigues (2013) e Ângelo (2015) sobre a construção do discurso do texto-resposta e a sequência de retomada da temática do enunciado e a apresentação das informações pelo aluno. Esses trabalhos apresentam a base de que a construção da resposta é a manifestação da habilidade de compreensão do aluno tanto do conteúdo da atividade de leitura proposta, quanto das informações apresentadas no discurso do texto trabalhado. A experiência desta pesquisa em propor atividades discursivas pautadas nos descritores de leitura, originalmente aplicados em atividades objetivas, possibilitou verificar um processo de construção de conhecimentos por meio das respostas em que os alunos expressavam informações, comentários, opiniões e sua criticidade. Não se trata, porém, de minimizar a importância das atividades objetivas, oposto a isso, trata-se de conhecer como o conhecimento é construído quando o aluno precisa manifestar a autoria na construção das respostas discursivas.

Sobre isso, o exemplo que segue na Figura 5, retirado do bloco 1, apresenta um trabalho com o D6 que, embora já apresentado em uma atividade nesse bloco, agora lida com um segundo texto, pertencente ao gênero discursivo Infográfico, um texto que une a

linguagem gráfico-visual na forma de ilustrações explicativas. Tal gênero é de suma relevância às práticas de ensino que envolvem a linguagem, pois propiciam análises de seu tema com criticidade, além de favorecer a interdisciplinaridade, já que estão associados a uma diversidade de componentes curriculares.

**Figura 5 – Exemplo de atividades objetiva e discursiva com o D6**



5. O texto que você leu trata

- (a) do desperdício de água com a produção de queijo.
- (b) do consumo de água nas residências de pessoas que comem carne de frango.
- (c) da quantidade de carne de boi consumida por uma pessoa.
- (d) da quantidade de água utilizada na produção de itens consumidos por nós.

6. O que há em comum entre os dois textos que você leu?

---



---



---



---

Fonte: Caderno de atividades.

Na atividade 5, o D6 é cobrado como a habilidade de reconhecimento do tema no texto apresentado. A leitura do aluno é conduzida para a associação da informação expressa pelo numeral e os dados expressos pelos alimentos listados no corpo do texto, além da expressividade da imagem da gota de água que representa o alto consumo de água. Portanto, o reconhecimento da unidade temática depende da associação do uso da água expresso pela gota na produção dos itens que, normalmente, as pessoas consomem em seu dia a dia e que foram relacionados no interior do texto, o que leva a eleger a alternativa “D” como correta.

Na atividade 6, o D6 é cobrado discursivamente para estabelecer um efeito de comparação entre dois textos que têm o mesmo tema. A possível resposta é ‘consumo da água’. Espera-se que os alunos estabeleçam uma comparação entre os dois discursos e que sintetizem sua análise em um parágrafo que responda à atividade, porque essa habilidade de

comparação de textos é muito importante para o ensino da leitura em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, cuja proposta é trabalhar com a leitura de uma variedade de gêneros discursivos.

### **3.3.2 Preparação para as oficinas de leitura**

A partir da elaboração do caderno de atividades como instrumento de geração e registro de dados, foi preciso pensar em oficinas para sua aplicação. Coerentemente com os objetivos da pesquisa, a forma mais apropriada de organizar o momento dos registros foi na forma de oficinas realizadas no período de aula. Dessa forma, os objetivos, o cronograma e a metodologia das oficinas foram apresentados às professoras regentes das turmas, à coordenação da escola e à coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Com a anuência desses segmentos, procedeu-se à realização das oficinas de leitura no período de 2 de setembro a 16 de novembro de 2016, conforme o calendário elaborado pelo pesquisador e pela equipe pedagógica da escola que recebeu a pesquisa.

O planejamento apresentado é uma referência para a realização das oficinas, já que cada um dos encontros tem objetivos e conteúdos específicos de acordo com a organização das atividades em cada um dos blocos que foram apresentados aos alunos.

### **3.3.3 Organização das oficinas de leitura**

As oficinas foram organizadas em seis encontros com duração média de duas horas cada, tanto na turma A, do período da manhã, como na turma B, no período da tarde. Após consultar os professores e apresentar o planejamento das oficinas e o caderno de atividades criado para a geração e registro dos dados, foi proposto um calendário das oficinas e as ações desenvolvidas em cada uma delas.

Por conta das diferentes organizações do cotidiano das aulas nas turmas, as oficinas não puderam acontecer no mesmo dia nas turmas A e B, por isso, alguns encontros tiveram de ser ajustados de acordo com o calendário previamente estabelecido pela coordenação da instituição. O objetivo era criar um momento de, aproximadamente, duas horas para a realização do trabalho no horário convencional para que os alunos não precisassem vir em período contraturno. Embora a pesquisa tenha sido realizada em duas turmas, separadas, os encaminhamentos semelhantes permitiram a análise dos dados aglutinados em um único grupo em que se deu a geração e registro dos dados.

O Quadro 4 mostra a atividade realizada em cada uma das oficinas ao descrever qual bloco foi trabalhado e com qual objetivo, e o encaminhamento dado pelo pesquisador na forma de orientação dos comandos de realização das atividades e organização dos procedimentos planejados para cada encontro.

**Quadro 4 – Organização das atividades, encaminhamentos e procedimentos realizados nas oficinas de leitura**

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Encaminhamentos e procedimentos</b>
02/09/2016	Realização das atividades do bloco 1 nas turmas A e B. O objetivo da aplicação foi obter dados para compor uma avaliação inicial das habilidades de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação; explicação dos objetivos; apresentação dos cadernos de atividades; orientações sobre o uso e cuidado dos cadernos;</li> <li>- Leitura individual silenciosa feita pelos alunos;</li> <li>- Realização das atividades sem intervenções do pesquisador, exceto ao responder questões sobre os procedimentos de preenchimento do caderno de atividades.</li> </ul>
09/09/2016	Realização das atividades do bloco 2 na turma B. O objetivo foi criar momentos de interação na leitura de textos narrativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada dos conteúdos e das atividades da oficina seguinte;</li> <li>- Leitura dos textos propostos: individual silenciosa, individual alternada em voz alta e leitura pelo professor;</li> <li>- Orientação das perguntas orais de pré-leitura<sup>2</sup>: qual é a finalidade do texto? Do que este texto trata? O que este texto ensina ao leitor?</li> <li>- Acompanhamento individualizado da resolução das atividades propostas no bloco 2. Intervenções nas respostas dadas às atividades e orientação do uso do lápis de cor para colorir informações essenciais apresentadas no texto. Mediação nas respostas pretendidas e compartilhadas em voz alta pelos alunos;</li> </ul>
12/09/2016	Realização das atividades do bloco 2 na turma A com o mesmo objetivo com que se realizou o trabalho na turma B.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização das atividades de leitura respondidas pelos alunos no momento da leitura, em voz alta, das suas respostas;</li> <li>- Roda de conversa sobre os aprendizados e dificuldades ocorridos durante a oficina.</li> </ul>
22/09/2016	Realização das atividades do bloco 3 na turma B. O objetivo foi aperfeiçoar a análise de temáticas semelhantes em textos de finalidades diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada dos conteúdos trabalhados na oficina anterior;</li> <li>- Leitura individual silenciosa dos textos propostos, apresentação das atividades da segunda oficina e sua resolução;</li> <li>- Mediação da compreensão dos textos de diferentes</li> </ul>

<sup>2</sup> As perguntas de pré-leitura marcadas nesse momento da pesquisa fazem referência à Solé (1998) ao tratar da estratégia de leitura da antecipação. O foco de seu uso, nesse momento da pesquisa, foi de acionar os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao texto que lhes foi apresentado.



29/09/2016	Realização das atividades do bloco 3 na turma A com o mesmo objetivo com que se realizou o trabalho na turma B.	gêneros e finalidades apresentados. Orientação das perguntas de pré-leitura; - Interação leitor-texto-professor na socialização das atividades. Orientação da comparação de respostas complementares e revisão coletiva da redação das respostas discursivas; - Roda de conversa sobre os aprendizados, facilidades e dificuldades do encontro.
29/09/2016	Realização das atividades do bloco 4 na turma B. O objetivo foi oportunizar uma reflexão sobre a organização linguística do texto a fim de evitar a repetição de nomes.	- Retomada dos conteúdos trabalhados na oficina anterior; - Leitura individual silenciosa e leitura alternada em voz alta dos textos propostos; - Orientação das perguntas de pré-leitura e utilização do lápis de cor para colorir informações necessárias à melhor compreensão do texto;
06/10/2016	Realização das atividades do bloco 4 na turma A com o mesmo objetivo com que se realizou o trabalho na turma B.	- Socialização oral e coletiva das atividades respondidas. Mediação e interação na socialização das atividades; - Roda de conversa sobre os aprendizados da oficina.
07/10/2016	Realização das atividades do bloco 5 na turma B. O objetivo foi corresponder às habilidades e apresentar as informações solicitadas nas atividades na forma de respostas discursivas.	- Retomada dos conteúdos e aprendizados da oficina anterior; - Apresentação do objetivo da quinta oficina e encaminhamento da leitura individual silenciosa do texto; - Mediação na realização das perguntas de pré-leitura e compreensão da solicitação das atividades;
17/10/2016	Realização das atividades do bloco 5 na turma A com o mesmo objetivo com que se realizou o trabalho na turma B.	- Orientação do uso de lápis de cor para colorir a solicitação de cada atividade apresentada no bloco; - Socialização das respostas escritas pelos alunos e comparação com o comando das atividades; - Roda de conversa sobre os aprendizados, facilidades e dificuldades encontrados na oficina do dia.
09/11/2016	Realização das atividades do bloco 6 na turma B. O objetivo foi realizar uma verificação final das habilidades construídas nas oficinas 2, 3, 4 e 5 marcadas por meio das interações e mediações ocorridas nas oficinas realizadas em sala de aula.	- Retomada dos aprendizados das oficinas realizadas; - Apresentação dos objetivos da última oficina e do material utilizado para o encontro que foi respondido pelos alunos.
16/11/2016	Realização das atividades do bloco 6 na turma A com o mesmo objetivo com que se realizou o trabalho na turma B.	

Fonte: O pesquisador.

Os encaminhamentos e procedimentos apresentados foram pensados conforme o objetivo para cada bloco, como também o foram as atividades planejadas para as oficinas que seguiram a orientação das diferentes etapas da pesquisa, ou seja, verificação inicial,

desenvolvimento e avaliação. A constituição da proposta metodológica das oficinas de leitura contemplou elementos comuns que fazem parte da rotina das aulas de leitura, logo, alguns procedimentos se repetem porque têm como objetivo estabelecer um processo de leitura com o grande grupo a fim de melhor organizar o ensino e, didaticamente, torna-se possível criar espaços propícios ao aprendizado com domínio da sala de aula, evitando transtornos como a indisciplina.

Além dos relatos apresentados que compõem o diário de campo da pesquisa, frutos da realização das oficinas, durante os encontros também foram registrados arquivos em áudio em que se obteve: (a) perguntas feitas pelos alunos durante a realização das atividades em sala de aula; (b) perguntas de pré-leitura relacionadas aos textos apresentados; (c) perguntas do pesquisador para orientar a leitura; (d) respostas individuais e coletivas de alunos às perguntas orais específicas feitas pelo pesquisador. Os arquivos de áudio serviram de base de dados para criar exemplificações durante a análise dos dados gerados nas oficinas de leitura.

A organização da rotina das oficinas de leitura seguiu a distribuição de atividades ao longo do tempo de sua duração e o seu principal objetivo foi de garantir aos alunos o conhecimento das etapas da aula, diminuindo a ansiedade. Os elementos da rotina das oficinas são: (1) retomada dos conteúdos trabalhados na oficina anterior, o que ocorreu da segunda oficina em diante, esse primeiro momento significa uma forma de avaliação da participação, interação e atenção dos alunos no encontro anterior e também funciona como uma devolutiva dos alunos para orientar os procedimentos do pesquisador durante os próximos encontros; (2) apresentação da proposta de leitura planejada para a presente oficina, apresentação dos textos trabalhados, levantamento das expectativas quanto aos textos, sua forma e aparência; (3) encaminhamento da leitura dos textos propostos: alternada em voz alta, individual silenciosa e leitura pelo professor; (4) interações e mediações no momento da realização das atividades, atendimentos coletivos e individualizados; (5) roda de conversa sobre os aprendizados e dificuldades ocorridos durante a oficina.

### 3.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS<sup>3</sup>

Os dados gerados pela pesquisa resultam em 1110 respostas distribuídas entre objetivas e discursivas escritas. As respostas objetivas foram contabilizadas de acordo com os

---

<sup>3</sup> Os registros desta pesquisa são passíveis de outras análises, como uma verificação acerca dos procedimentos e estratégias de escrita, por exemplo. No entanto, em virtude dos objetivos estabelecidos para o estudo das habilidades de leitura, isentamo-nos de outras análises.

erros e acertos registrados em cada uma delas e as discursivas foram lidas e corrigidas conforme a solicitação de cada enunciado das atividades e, principalmente, coerente com os conteúdos estabelecidos por cada descritor de leitura focalizado na pesquisa. Nas análises dos dados, as respostas discursivas escritas produzidas pelos alunos foram transcritas para melhor compreensão das discussões em torno do que se propõe analisar e, para tanto, as respostas foram fielmente digitadas pelo pesquisador e mantidas as escolhas ortográficas e lexicais dos alunos. A opção pela transcrição digitada justifica-se pelo fato de que a digitalização dos dados não garantiria uma boa visualização das respostas, já que todas as escritas dos alunos foram registradas com lápis.

Como a aplicação dos cadernos de atividades de leitura foi organizada, a exemplo de Bortoni-Ricardo, Machado e Catenheira (2010), em três momentos: primeira etapa – avaliação inicial das habilidades de leitura; segunda etapa – desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação; terceira etapa – avaliação final das habilidades de leitura, cada etapa foi organizada de acordo com os blocos de atividades de leitura compostos com base nos descritores de leitura apresentados por Brasil (2009) e previamente escolhidos para a composição desta pesquisa.

No segmento da pesquisa de base qualitativa, o critério da triangulação a ser usado na análise dos dados, segundo Tréz (2012), refere-se a uma abordagem mista relacionada a aspectos estatísticos e inferências qualitativas com relação a elementos a ser observados em um dado processo. Neste caso, o critério triangular adotado leva em consideração as etapas em que a pesquisa está dividida para geração dos dados e registros como fonte de informações para subsidiar os seus anseios. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), a triangulação configura-se em “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Por exemplo, de que modos, qualitativamente, as respostas dadas às atividades dos blocos da etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação atendem aos descritores lá pressupostos quando comparados às respostas dadas às atividades da etapa da avaliação inicial das habilidades de leitura? Essa organização da análise dos dados proporciona uma reflexão crítica e analítica do processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e competências linguístico-discursivas. Não se ignora, porém, aspectos da abordagem quantitativa na análise dos dados desta pesquisa, por se tratar, também, de dados estatísticos baseados nos percentuais das respostas dos alunos que são interpretados conforme a teoria apresentada.

Na análise das habilidades de leitura relativas ao D6, D8 e D12, inicialmente, foram comparados os resultados da primeira etapa com os da terceira etapa; depois os resultados da

primeira etapa com os da segunda etapa; por fim, compararam-se os resultados da segunda etapa com os da terceira. Os descritores D2 e D7 contêm atividades organizadas apenas na segunda e na terceira etapa, portanto, foi entre essas etapas que se construiu a comparação.

O critério utilizado para a correção das atividades objetivas foi a constatação da alternativa assinalada pelo sujeito e sua correspondência, ou não, com a alternativa correta estabelecida. Já as atividades discursivas tiveram um critério de correção baseado na leitura da resposta e na reflexão quanto ao atendimento ao comando das atividades, não considerando, nessa reflexão, os desvios ortográficos e sintáticos como indicadores de erro na apresentação do conteúdo das respostas.

As comparações realizadas entre os dados das diferentes etapas levaram em consideração os números referentes às escolhas das diferentes alternativas nas atividades objetivas. No caso das atividades discursivas escritas, as comparações levaram em conta as regularidades empregadas nas respostas sobre as quais se elaborou um processo crítico-interpretativista, crítico porque a análise considerou o desenvolvimento de habilidades no curso do ensino da leitura durante a realização das oficinas com objetivos e procedimentos metodológicos pensados previamente e, interpretativista porque levantou aspectos e informações relacionados aos conceitos teóricos apresentados na pesquisa e manifestados nas respostas dos alunos como forma de corresponder ao que lhes foi ensinado durante as oficinas de leitura.

O processo de reflexão sobre as respostas discursivas escritas comparou diferentes dados dos alunos participantes a fim de identificar casos semelhantes e divergentes. Com isso, os aspectos encontrados nas respostas foram listados e interpretados de acordo com a teoria que embasou a pesquisa. Por se tratar de uma interpretação, o olhar do pesquisador sobre esse processo foi determinante porque as peculiaridades das oficinas foram compreendidas como dados importantes por ser resultantes das diferentes interações que ocorreram durante a realização das oficinas. Por esse motivo, o caráter etnográfico está presente nas descrições das peculiaridades do processo de geração e registro dos dados nas oficinas, como as interações mantidas entre o pesquisador e os alunos, as perguntas realizadas em sala de aula e comentários realizados pelos alunos com relação ao desenvolvimento de suas próprias atividades.

## CAPÍTULO 4

### O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA

Este capítulo trata da análise dos dados obtidos na realização das seis oficinas de leitura, organizadas em três etapas: avaliação inicial das habilidades de leitura, com o bloco 1; desenvolvimento das habilidades de leitura, com os blocos 2, 3, 4 e 5; avaliação final das habilidades de leitura, com o bloco 6. Com as respostas dos sujeitos às atividades propostas no decorrer das oficinas de leitura, construiu-se um conjunto de dados, cujos registros iniciaram com a participação de 44 alunos, no entanto, apenas 30 estão contidos, sistematicamente, no corpo dos dados desta análise. Os casos mais expressivos, como os das faltas, justificaram-se pelo fato de que os alunos que faltassem em alguma das oficinas não mais comporiam o grupo da pesquisa, pois não se podia mais analisar o desenvolvimento das habilidades de leitura na proposta metodológica que ampara esta pesquisa.

Frequentemente, na composição da análise das respostas dos alunos proposta neste capítulo, surge a identificação da atividade que foi retomada na discussão. Neste caso, as referências às questões são apresentadas da seguinte forma: identificação do bloco de atividades, como, por exemplo, B1, que se refere ao bloco de atividades 1, e B2, ao bloco 2 e assim por diante. Cada item contido nos blocos de atividades é apresentado pela letra A, de atividade, seguido do número da questão mais seu tipo, ou seja, O, no caso de objetiva, e D, no caso de discursiva escrita. Assim, o item B1A2O, por exemplo, trata-se do bloco 1, atividade número 2, do tipo objetiva.

Na composição das análises, organizou-se uma seção para cada um dos cinco descritores com que esta pesquisa trabalha, isto é, uma seção para tratar dos resultados das atividades discursivas escritas e objetivas relativas ao D6, D2, D7, D8 e D12 a fim de se compreender quais habilidades já se encontram presentes nas práticas de leitura e como elas desenvolvem-se no curso da aprendizagem por meio das interações e dos conteúdos trabalhos nas oficinas de leitura que compõem a pesquisa. Logicamente que, por se tratar de análises de atividades de leitura, há constantes interações entre os descritores que co-ocorrem nas diferentes atividades propostas aos alunos e, nesse sentido, mesmo que se considere um descritor específico para a análise, é necessário também compreender a intersecção entre as diferentes habilidades no contexto da leitura, uma vez que, em leitura, as habilidades estão imbricadas, sendo recorrentes e concomitantes, por ser processos cognitivos, textuais e discursivos.

#### 4.1 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D6

Inicialmente, ao focalizar o D6 – Identificar o tema de um texto – é necessário considerar como as atividades com esse Descritor de leitura foram distribuídas no instrumento de registro de dados organizado na forma de um caderno de questões de leitura. Para tanto, as questões de leitura variaram entre discursivas escritas e objetivas com 4 alternativas alfabéticas em que apenas uma das alternativas expressava a resposta correta.

**Quadro 5 – Atividades de leitura com o D6**

<b>Etapa</b>	<b>Blocos</b>	<b>Atividades objetivas</b>	<b>Atividades discursivas escritas</b>
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	1	Atividades 2 e 5	Atividade 6
2 – Desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação	3	-	Atividade 5
	4	-	Atividade 6
	5	-	Atividade 5
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	6	Atividade 7	Atividade 4

Fonte: O pesquisador.

Essa organização das 8 atividades de leitura resultou no trabalho proposto nesta pesquisa com relação ao D6. Depois de realizadas as oficinas de leitura e respondidas as atividades, elaborou-se um quadro para apresentar os dados numéricos relativos aos erros e acertos em cada etapa da pesquisa.

**Tabela 2 – Resultados das etapas de aplicação das atividades de leitura sobre o D6**

<b>Etapa</b>	<b>ACERTOS</b>	<b>ERROS</b>
Avaliação inicial das habilidades de leitura	84,44%	15,56%
Desenvolvimento das habilidades de leitura	65,56%	34,44%
Avaliação final do desenvolvimento das habilidades de leitura	86,67%	13,33%

Fonte: O pesquisador.

Os dados evidenciaram que os alunos tiveram grande percentual de acertos nas atividades da avaliação inicial das habilidades de leitura, ou seja, no bloco 1. Tal indicador mostrou que já havia, no momento das oficinas de leitura, um efetivo trabalho com os processos de leitura baseados nos descritores apresentados em Brasil (2009), pois os alunos demonstraram uma boa formação, especificamente, quando se tratou de identificação de tema na diversidade de gêneros discursivos apresentados nas aulas de leitura no 5º ano. Até porque,

as atividades contidas nesta etapa foram realizadas individualmente pelos sujeitos sem quaisquer interferências do pesquisador no momento da primeira oficina.

Quando os alunos pensaram sobre as primeiras atividades realizadas na oficina inicial de leitura, a opinião foi que, das três atividades presentes no bloco 1 com o D6, duas delas foram consideradas fáceis, porque eram objetivas, bastava ler e assinalar a resposta que lhes parecesse correta, e a outra foi considerada difícil, porque se tratava de uma atividade “de escrever”, isto é, discursiva escrita, em que deveriam escrever a sua resposta.

Na realização das oficinas de desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação, especificamente tratando do D6, foram apresentadas somente atividades discursivas nos blocos 3, 4 e 5. O objetivo foi de que, depois da avaliação inicial das habilidades de leitura, acontecessem momentos de investigação dos elementos marcados nas relações de ensino da leitura como processo (SOLÉ, 1998) e, assim, compreender atitudes do cotidiano que interferem diretamente no aprendizado da leitura na realização das atividades.

Ao comparar os resultados da primeira com a segunda etapas da pesquisa, destacaram-se alguns elementos com relação ao D6. Depois da primeira etapa, que foi a avaliação inicial das habilidades de leitura por meio de atividades respondidas individualmente e sem a interferência do pesquisador, iniciou-se a segunda etapa, que foi o desenvolvimento das habilidades de leitura com processos de interação e mediação com o professor, alunos e com os textos, por meio da leitura e comentários sobre seus conteúdos. Para desenvolver o D6, a tarefa de identificar o tema de um texto o pesquisador apresentou perguntas de pré-leitura, conforme propõe Solé (1998), no contexto de trabalho com o texto nas efetivas práticas de ensino, como assinala Menegassi (2010a), e mediante as interações e mediações no contexto da sala de aula (MENEGASSI, 2004). Além das perguntas de pré-leitura, a segunda etapa da pesquisa apresentou maneiras de localizar informações presentes nos textos que colaboram com a construção de seu tema, como colorir elementos presentes no discurso do texto, localizar informações e associá-las aos conhecimentos prévios que os alunos possuíam com relação ao tema apresentado pelos textos.

Na leitura, várias habilidades são desenvolvidas ao mesmo tempo, por isso que esta pesquisa considerou o desenvolvimento de vários descritores, e não somente o D6, porque essas habilidades são construídas e consolidadas concomitante e reflexivamente, nunca estanques, já que as propostas pedagógicas direcionadas ao ensino assinalam a efetivação de habilidades de leitura no desenvolvimento das linguagens e das interações com os textos enquanto discursos que se marcam na sociedade.

Ao analisar numericamente os resultados das etapas, observou-se a diminuição dos acertos na etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação. Na perspectiva de Solé (1998), quando se compreende o contexto da leitura enquanto processo em situações de ensino, há de se considerar que existem intervenções que funcionam como um ‘gancho’ neste processo, isso pode fazer com que o leitor seja capaz de “ir um pouco além do ponto em que se encontra em tal processo” (SOLÉ, 1998, p. 165) e refletir sobre o discurso do texto ao associá-los às suas experiências pessoais e seus conhecimentos prévios.

Neste caso, as atividades que compõem os blocos do desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação proporcionaram aos alunos diferentes formas de ler com o objetivo de formação da autonomia do leitor. Sobre isso, é possível retomar os três critérios elencados por Solé (1998) para a avaliação de leitura: objetivos; situações criadas para avaliar; intervenções. Quanto aos objetivos, a proposta dos blocos do desenvolvimento das habilidades de leitura preconizou a reflexão sobre perguntas consideradas de pré-leitura estabelecidas antes de ler o texto. Conforme ressalta Solé (1998), tais perguntas têm relação com o objetivo geral do texto, assim, o pesquisador apresentou as perguntas iniciais da leitura do texto e que deveriam ser feitas em todos os momentos de leitura na oficina. Por ser uma situação criada para avaliar, a realização das atividades propostas tem o foco na autonomia do leitor e, nessa intenção, as oficinas se constituíam momentos de mediação na leitura.

Ao tratar dos objetivos na leitura, surgiu-se a necessidade de um primeiro encaminhamento na realização das atividades dos blocos do desenvolvimento das habilidades de leitura, que pressupõe encontrar a finalidade do texto. Por mais que os alunos obtiveram um ótimo desempenho nas atividades relacionadas ao D6 no bloco da avaliação inicial de leitura, apresentaram dificuldades em encontrar a finalidade do texto “O mistério do farol”, (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 184) um conto narrativo apresentado como primeiro texto do bloco 2, da segunda etapa da pesquisa.

O diálogo entre P, pesquisador, e S, sujeitos, registrado em forma de áudio durante a segunda oficina de leitura, mostrou o primeiro questionamento sobre a finalidade do texto, cujo propósito foi estabelecer a pergunta “Qual é a finalidade do texto?”, ou então, “Para que serve o texto?” como um dos passos da pré-leitura durante a realização das atividades das oficinas de leitura.

*P: A partir da leitura que vocês fizeram, pessoal, do texto “O mistério do farol”, vocês podem me dizer qual é a finalidade deste texto?*

*S: Divertir.*

*P: Divertir?*

*S: Assustar.*



*P: Assustar? Qual é a finalidade deste texto?*

*S: Medo.*

*P: Medo? Qual é a finalidade? O autor escreveu esse texto para que?*

*S: Uma aventura.*

*P: Uma aventura? O que uma aventura? Tem uma palavra antes, que é a finalidade.*

*S: Uma aventura igual quando vai para uma floresta.*

*P: Mas, qual é a finalidade deste texto?*

*S: Ensinar uma lição?*

*P: Será que esse texto serve para ensinar? E uma receita serve para que, então? Então esse texto é igual a uma receita? Ele ensina da mesma forma como ensina uma receita?*

*S: Não.*

*P: Então esse texto serve para ensinar?*

*S: Não.*

*P: Então para que serve esse texto?*

*S: Divertir o leitor.*

*P: Divertir o leitor? Mas de que maneira ele diverte o leitor?*

*S: Ele começa o texto com um mistério e com medo como se fosse uma assombração e no final era um passarinho, um pelicano.*

*P: Mas o que a autora faz para divertir o leitor? Está faltando uma palavra.*

*S: Ela faz um mistério.*

*P: Mas quem faz o mistério não é a autora, é o Eleutério. Eu não concordo que é um texto para divertir, e nem para assustar, eu não concordo com essas duas respostas.*

*S: Informar que é uma assombração.*

*P: É melhor do que divertir. Qual é a finalidade desse texto? Para que a autora criou esse texto?*

*[...]*

*P: A autora escreveu esse texto para que? Qual é a finalidade desse texto e de outras histórias?*

*P: Tudo isso, pessoal: divertir, assustar e ensinar uma lição, só acontece porque o texto serve para contar uma história.*

*[...]*

No diálogo é possível perceber que os sujeitos tiveram dificuldades em identificar a finalidade do texto como um requisito para pensar sobre o tema do texto. As palavras “ensinar”, “divertir o leitor”, “assustar” e “medo” surgiram, dentre suas respostas, porque faziam parte de práticas de leitura mais comuns de sua sala de aula com os professores regentes. Assim, o que faltava aos alunos era o domínio do verbo capaz de expressar uma ação de finalidade do texto, por se tratar de um texto narrativo, o ideal era que o aluno apresentasse a finalidade básica de “narrar” ou “contar”.

Percebeu-se que, nas perguntas feitas por P, houve uma tentativa de direcionar a compreensão da finalidade do texto voltada ao aspecto discursivo do texto, conforme ressalta Solé (1998), marcado pela leitura dos sujeitos, porém, também se observou o nível de dificuldade em corresponder ao que lhes foi solicitado. Sobre isso, Leffa (1996) destaca dois elementos importantes para a reflexão: o papel do outro no processo de leitura e o perigo da leitura impositiva. O papel do pesquisador teve grande importância ao encaminhar a reflexão sobre o discurso do texto como determinante de sua finalidade, porém, o cuidado era que esse

processo não poderia se configurar uma imposição de leitura, já que era necessário que os alunos construíssem esse conhecimento ao interagir com o pesquisador e com o texto. Desta forma, metodologicamente, ao construir a ideia de finalidade, optou-se por iniciar o trabalho com os questionamentos apresentados oralmente aos alunos para, então, levá-los a refletir sobre os mecanismos que estão discursivamente marcados na construção da finalidade do texto.

A preocupação dos blocos 2, 3, 4 e 5 em lidar com a finalidade do texto se justificou pela apresentação de questionamentos iniciais à leitura que, segundo Colomer e Camps (2002), têm o foco no ato de ler para algum propósito bem definido em situações reais de leitura. O questionamento do pesquisador sobre a finalidade do texto surgiu para evidenciar que, primeiro, é importante saber para que o texto serve, sobretudo, para realizar um trabalho com o D6 na identificação do tema em um texto, pois há uma relação direta com o discurso do texto em sua manifestação verbal, que Bakhtin (2011) apresenta como o intuito do dizer. A partir das constatações iniciais obtidas na primeira etapa da pesquisa, o início da segunda etapa tinha o encaminhamento de estimular o processo de mediação que se marcou pelos questionamentos do pesquisador sobre as respostas que os alunos apresentavam. Neste sentido, o foco era expandir as respostas orais e permitir aos alunos, posteriormente, apresentar melhor suas ideias nas atividades discursivas escritas.

Esse aspecto da mediação se evidenciou quando os sujeitos interagiam com o pesquisador para refletir sobre a sua própria escrita (SOLÉ, 1998). Como no caso das respostas de Alex (Textos base disponíveis no APÊNDICE A, páginas 182-183 e 189-190, respectivamente):

*B1 A6D [Alex]:*

***O que há em comum entre os dois textos que você leu?***

*Os dois textos que eu li não está falando tanto igual.*

*B4 A6D [Alex]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O tema do texto que eu li é a vida de Mauricio Sousa.*

Em sua primeira resposta, observou-se que não houve clareza na escrita quanto ao que foi solicitado na atividade, por isso que foi considerado erro, no entanto, quando aconteceu o momento de conversa sobre a sua atividade, junto com os demais colegas na oficina de leitura, em que se destaca a importância da mediação, o pesquisador solicitou que Alex fizesse a leitura e, na sequência, explicasse, a seu modo, o que havia em comum entre os dois textos do bloco 1. Vê-se, aqui, uma das dificuldades da sala de aula: proporcionar a

intersecção entre a oralidade e a escrita, dissolvendo suas fronteiras e marcando suas afinidades, porque a oralidade é o caminho da socialização do conhecimento científico e não há sentido se o aluno não desenvolver habilidades de escrever o que manifesta verbalmente. O aluno constatou que a resposta escrita que ele mesmo fez não explicou adequadamente o que havia em comum entre os dois textos, porém, oralmente, o aluno conseguiu enfatizar o tema comum. Com isso, o pesquisador enfatizou que é preciso ensinar a ler a resposta e avaliar conforme o que cada atividade exigia e, diante dessa carência pontuada nas primeiras atividades, o pesquisador escolheu a atividade B1 A6D como exemplo de atividade discursiva escrita para realizar o trabalho e leitura da atividade, reflexão sobre a tarefa da leitura e os procedimentos para realizá-la e, por fim, como mobilizar essas ações na forma de resposta escrita. Essa habilidade foi construída coletivamente no quadro de giz com as sugestões dos alunos na escrita.

Percebeu-se o desenvolvimento da habilidade pressuposta pelo D6 no caso de sua segunda resposta, considerada correta, em que o sujeito apresentou uma retomada da pergunta e a inserção da resposta ao apresentar “*A vida de Mauricio Sousa*”. Neste caso, observou-se a influência da mediação, ao perceber que o sujeito já inseriu parte da pergunta e foi objetivo na apresentação do tema e da palavra principal relativa a ele, que é Mauricio de Sousa. A observação das respostas de Alex permitiu perceber que, inicialmente, na primeira etapa, houve dificuldade em compreender do que a atividade tratava, já que exigia uma habilidade de comparação entre dois textos de gêneros discursivos diferenciados.

O caso da aluna Júlia é semelhante, porque na atividade B1 A2O (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 182) não correspondeu à habilidade necessária de reconhecimento do tema, ao deixar-se convencer por um descritor que simplesmente retomou informações do texto apresentado, sem, porém, empregar uma habilidade adequada de julgar as informações e pensar sobre sua relação na composição do discurso do texto.

*B1 A2O [Júlia]:*

***Do que trata o texto que você leu? (D6)***

*(a) O texto trata do consumo de água no passado.*

*(b) O texto trata do consumo de água em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.*

*(c) O texto trata do consumo de produtos industrializados.*

**(d) O texto trata da quantidade de residências em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.**

Júlia assinalou a alternativa “D”, porém, a alternativa correta, nesta atividade, era a “B”. Assim, ao refletir sobre o porquê da escolha de Júlia, foi possível perceber que a alternativa assinalada era a única que, no começo, se diferenciava das demais e apresentava a palavra “residências”, que, inclusive, foi citada apenas uma vez no texto. Ao ser questionada

se havia relido o título, Júlia disse que não fez outra leitura, depois, foi perguntado se a aluna percebeu qual era a palavra que mais se repetia no texto e o que a atividade pediu que fizesse, ela não soube responder, portanto, é indício de que é fundamental trabalhar o título como elemento articulador na construção da ideia da finalidade e do tema do texto, até para que se compreenda a função do título e sua importância na construção dos textos e que a dificuldade em compreender o comando da atividade conduziu a aluna ao erro, enfatizando que era necessário trabalhar estratégias ligadas à compreensão temática do texto e do comando das atividades.

Além das dificuldades relatadas, observou-se também que, nos blocos do desenvolvimento das habilidades de leitura, o processo de interação entre texto, aluno e professor (MENEGASSI, 2004) e a mediação na leitura (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998) oportunizaram a ampliação das respostas dos alunos ao constatar que houve a inserção de mais conteúdo relativo ao tema apresentado nos textos lidos. É o que pode ser observado nos exemplos de Hélio (Textos base disponíveis no APÊNDICE A, página 183 e 187, respectivamente).

*B1 A6D [Hélio]:*

***O que há em comum entre os dois textos que você leu?***

*Sobre a água*

*B3 A5D [Hélio]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*Trata que as pessoas está jogando lixo no rio e os peixes quer se livra deses lixo.*

Nas respostas apresentadas por Hélio, quando houve o processo de questionamentos orais sobre os textos lidos, sobre sua finalidade e quais eram as informações principais apresentadas, como proposta da etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura, observou-se uma evolução na exposição de conteúdos na atividade B3 A5D e isso se deve ao conhecimento prévio marcado na leitura do texto em que, segundo Solé (1998), o leitor faz uma leitura conforme os critérios de que dispõe, logo, ao constatar a problemática do texto que trata da poluição dos rios pelo lixo jogado pelas pessoas e a finalidade do texto em expor um problema vivenciado pelos peixes, Hélio formulou sua resposta de modo a contemplar o problema da tirinha que coincide com seu tema e, posteriormente, apresentou um fato do enredo para justificar, mas que assumiu um papel secundário em sua resposta. No caso das respostas de Hélio, ficou evidente que houve dificuldade em retomar a pergunta para introduzir a resposta completa, mas que foi desenvolvida na segunda etapa. Esse momento da pesquisa mostrou o quanto as habilidades de leitura são desenvolvidas no âmbito da oralidade,

porque os alunos correspondem muito bem quando podem falar sobre suas respostas, porém, encontram dificuldades quando precisam escrever suas ideias. Quando os alunos apresentavam seus conhecimentos oralmente e compartilhavam com o pesquisador e com os demais colegas no contexto de diálogo e interação entre texto, atividades, aluno e pesquisador, a dificuldade era superada, como se observou no caso de Hélio.

Houve casos em que surgiram dificuldades em lidar com o tema do texto e sua relação com a finalidade, o enredo, o gênero discursivo e seu conteúdo do discurso, a que Bakhtin (2011) chama de intuito do dizer, o que dizer e a forma típica de dizer. Assim, sobre as dificuldades constatadas durante a segunda etapa da pesquisa – o desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação – optou-se por apresentar quatro grupos somente com as respostas consideradas erradas que foram associadas conforme procedimentos parecidos adotados pelos sujeitos. (Texto base para atividade *B3 A5D* disponível no APÊNDICE A, página 187 e para a atividade *B4 A6D*, na página 190)

- Grupo 1 – Respostas discursivas com dificuldades em diferenciar tema e enredo:

*B3 A5D [Célia]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto que eu li trata de um menino que ele queria pescar mas ele pegou uma bota e no outro dia os peixes que tinha dar os lixos para ele pegava o rio para os peixes não morrer e os peixes que tava levando o lixo para o cebolinha e ele já tava bravo. Mais era por peixes não morrer.*

*B3 A5D [Darci]:*

*o texto trata sobre que o cebolinha todas as vezes que ele ia pescar os peixes enganavam ele e faziam ele pescar lixo.*

*B3 A5D [Diego]:*

*O texto que eu li trata-se que os peixes estavam com um problema e o Cebolinha tirava o lixo que as pessoas jogavam.*

*B3 A5D [Ícaro]:*

*O texto que eu li se trata da tentativa de Cebolinha de pescar alguma coisa e sempre fracassar miseravelmente.*

*B3 A5D [Isabel]:*

*O texto trata sobre que os peixes achava que o cebolinha era o licheiro*

*B3 A5D [Juca]:*

*O texto que eu li trata de que o Cebolinha foi pescar mas só pegou tranqueiras.*

*B3 A5D [Júlia]:*

*O texto se trata que o cebolinha estava tentando tirar os lixos do rio.*

*B3 A5D [Manu]:*

*O texto que li trata de uma história em quadrinhos que Cebolinha tentava pescar peixes mas não conseguia.*

*B3 A5D [Mara]:  
o texto trata se que o cebolinha so pesca tranquera*

*B4 A6D [João]:  
**Qual é o tema do texto que você leu?**  
Sobe mauricio de sousa que dezenha muito bem para ajudar a família e tabem trabalhava na radio eso um parte da vida profissional.*

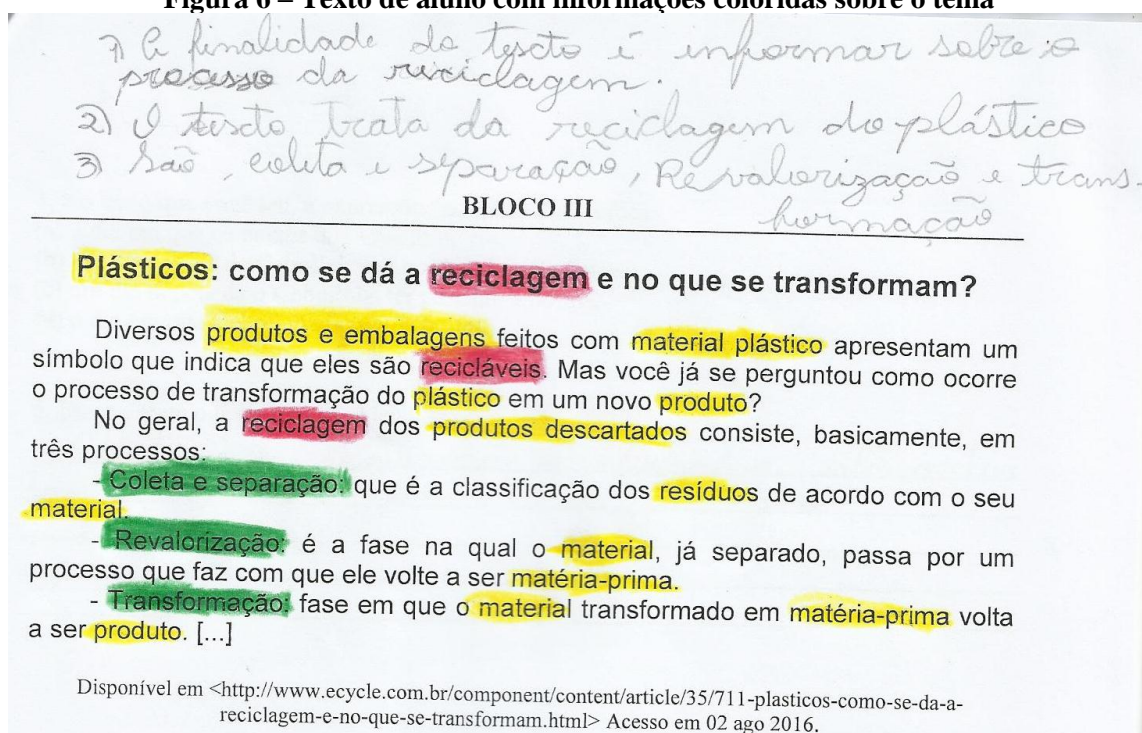
Sobre as respostas apresentadas, foi possível perceber que, logicamente, todas elas demonstram dificuldades em associar o que foi solicitado na atividade ao que de fato significa o tema do texto, já que o gênero discursivo apresentado era uma tirinha com o tema poluição dos rios, no entanto, percebeu-se que os alunos superaram a dificuldade em retomar a pergunta na construção de suas respostas, excetuando-se um caso, o de João. O que mais chamou a atenção foi que a dificuldade de encontrar o tema de um texto, como pressupõe o D6, estava na diferença entre o conteúdo do texto e do que ele efetivamente tratou, o que fez com que os casos apresentados escrevessem partes do enredo, na intenção de formar um conjunto de informações suficientes que tratem do tema. Sobre isso, o trabalho nas oficinas abordou as diferenças entre o conteúdo do texto e o seu tema ao encaminhar o trabalho com o lápis de cor ao colorir as informações contidas nos gêneros discursivos.

Pietri (2009) aponta que, além do conhecimento prévio, o conhecimento textual é importante para a compreensão de um texto, porque conhecer o tipo do texto ajuda o leitor em sua tarefa em relação ao que é lido. O texto narrativo, por exemplo, privilegia certos elementos que chamam a atenção do leitor, como as ações dos personagens, suas próprias características e outros elementos próprios da narração. Desta forma, as respostas dadas pelos alunos à atividade B3 A5D apresentam aspectos importantes em uma narrativa e que têm certa regularidade, como a preocupação em apresentar a personagem, seja o Cebolinha, sua característica de ‘lixeiro’ ou, até mesmo, os peixes como protagonistas da história; a apresentação da bota e do lixo como referências ao problema, logo, ao clímax da história; referências ao rio como uma indicação do espaço da narrativa. Esses elementos são muito marcados nas leituras e histórias com que os alunos têm contato desde muito cedo na escola, no entanto, como elementos da narração, não são necessariamente o tema do texto. Logo, se os alunos não conhecem essa diferença, não correspondem à habilidade de diferenciar o tema dos elementos da narrativa.

Como se tratou da etapa de desenvolvimento das habilidades de leitura, o trabalho abordou a estratégia de colorir informações no texto na intenção de marcar os conjuntos de palavras mais importantes do texto com a intenção de compreender as relações que elas mantêm. As cores escolhidas para esse momento do trabalho foram o vermelho, o amarelo e o

verde e sua escolha foi determinada por uma prática de trabalho de leitura que já se encaminhava em algumas turmas como um reflexo de um trabalho de formação continuada vivenciado por um grupo dos professores e, neste caso, optou-se por trabalhar com as mesmas cores. Assim, foi solicitado aos alunos que colorissem com o lápis vermelho as palavras mais importantes para a ideia central do texto, que, segundo eles, era “reciclagem”. Posteriormente, com o lápis amarelo, foi pedido para que colorissem os itens que passavam pelo processo do qual o texto tratavam. Por fim, foi solicitado que os alunos colorissem, com o lápis verde, os processos envolvidos na reciclagem. Após o trabalho de colorir as informações, o pesquisador levou os alunos a compreender a relação dessas palavras em que as coloridas com vermelho significam o processo principal de que o texto tratava, portanto, este era o seu tema.

**Figura 6 – Texto de aluno com informações coloridas sobre o tema**



Fonte: Caderno de atividades do aluno.

Na figura 6, é possível perceber as marcas que a aluna Júlia fez no texto contido em seu caderno de atividades, segundo as orientações que foram dadas no momento do desenvolvimento da terceira oficina. Foi pedido que os alunos anotassem as informações que construía no desenvolvimento da leitura e acima do texto percebe-se que Júlia anotou informações como “A finalidade do texto é informar sobre o processo de reciclagem”, “O texto trata da reciclagem do plástico” e “São coleta e separação, revalorização e transformação”. A ideia contida nessas informações é que, hierarquicamente, a partir da reciclagem, o texto especifica um tipo de produto reciclável, que é o plástico e, por fim,

apresenta as fases para sua reciclagem. Neste caso, fica marcada a constituição da leitura como processo de construção e associação de conhecimentos, conforme ensina Solé (1998), além do mais, a aluna já correspondia à primeira pergunta de pré-leitura, que é estabelecer a finalidade do texto, conforme pode ser visto nas anotações feitas no próprio caderno de atividades e que eram solicitadas pelo pesquisador como uma estratégia de garantir que os alunos se lembrassem das questões de pré-leitura nas próximas oficinas e que estivesse em constante interação com o que acontecia no momento da oficina.

No bloco 2, o texto “O mistério do farol”, da autora Sueli Ferreira de Oliveira, é um poema narrativo, uma história rimada, em que os sujeitos utilizaram os lápis de cor para colorir informações importantes para a construção da ideia de tema, como se priorizou no trabalho com o D6.



Figura 7 – Texto de aluno com elementos coloridos no texto

**BLOCO II**

<p><b>O Mistério do Farol</b> <small>FINALIDADE: Contar uma história</small></p> <p>Certa vez, um faroleiro Por nome de Eleutério Ficou bem apavorado Por causa de um mistério.</p> <p>Toda noite, o pobre homem Acendia o farol antigo, Mostrando aos marinheiros Se havia algum perigo.</p> <p>Mas, depois de uns tempos, Começaram a acontecer Coisas muito estranhas, Fazendo Eleutério tremer.</p> <p>Um barulho no farol Era de arrepiar o cabelo. E surgia uma sombra enorme. Parecia um pesadelo!</p> <p>O que poderia ser aquilo? Quem sabe, uma assombração? Eleutério não sabia, Mas não queria isso, não.</p> <p>Passou a acender a luz Bem antes de escurecer. O sol ainda estava alto? Ele nem queria saber!</p>	<p>Mas isso não estava certo, Não podia ficar assim. E resolveu investigar Pra o mistério ter um fim.</p> <p>Então, em uma noite escura, Subiu degrau por degrau, Tomando todo o cuidado E quase passando mal.</p> <p>Quando chegou lá em cima, Já no finzinho da escada, Olhou para todos os lados. Ali não havia nada!</p> <p>Eleutério se escondeu Perto de um grande baú Para não ser encontrado E não dar aquele rebu.</p> <p>Passaram-se os minutos, E nada acontecia. Eleutério ficaria ali, Mesmo que raiasse o dia.</p> <p>De repente, um barulhão! Um som realmente feio De onde teria vindo? Daquela janela que veio!</p>	<p>Com tudo avaliado, Eleutério se preparou. Pegou uma vassoura velha E, devagar, se aproximou.</p> <p>Foi chegando de mansinho, Esticou bem o pescoço. Queria ver de pertinho De onde vinha o alvoroço.</p> <p>Sabe o que foi que ele viu? Você não vai acreditar! Um pelicano molhado Estava ali pra se secar.</p> <p>Fazia isso todas as noites Para se secar e se aquecer, E sua sombra projetada Fazia Eleutério tremer.</p> <p>Imagine, que loucura! Esse caso é mesmo insano! Onde já se viu homem barbado Com medo de pelicano?</p> <p>Eleutério conta isso rindo. Pra ele, foi uma lição! Agora, chega de medo! Não existe assombração!</p> <p style="text-align: right;">Sueli Ferreira de Oliveira Revista Nosso Amiguinho, Março/2015</p>
--	--	---

Fonte: Caderno de atividades do aluno.

Inicialmente, os alunos coloriram as referências ao personagem principal, Eleutério, com o lápis vermelho. Depois, com o lápis amarelo, os sujeitos coloriram as informações de espaços onde acontece o mistério. Por fim, com o lápis verde, os sujeitos coloriram as informações referentes às marcas temporais da história.

A Figura 7 mostra o trabalho de Luana ao colorir as informações, como foi solicitado, e, embora não estivesse no planejamento da pesquisa, a aluna também circulou palavras de significado desconhecido. O pesquisador percebeu que as palavras eram desconhecidas por mais alunos e pediu para que todos circulassem os vocábulos que não conheciam. Feito isso, mesmo diante de uma situação não planejada no contexto da pesquisa, a mediação do professor estava marcada no comando de buscar palavras desconhecidas e no momento de levantar os sentidos às palavras por meio de uma construção oral coletiva com o comando “o

que essa palavra significa no texto?”. Com o comando de localizar a palavra no texto e atribuí-la sentido no próprio discurso do texto, entende-se haver uma construção significativa favorecida pela interação que Menegassi (2004) marca como interação texto-aluno-professor, Solé (1998) assinala como as estratégias de inferenciação ocorridas no processo de leitura e Leffa (1996) pontua como uma relação da leitura com os dados dispostos no texto e por ele fornecidos.

O grupo de respostas a seguir trata de dificuldades em refletir sobre o tema e a finalidade em textos propostos nas atividades. (Texto base para atividade *B4 A6D* disponível no APÊNDICE A, página 190 e para a atividade *B5 A5D*, na página 191).

- Grupo 2 – Respostas discursivas com dificuldades em diferenciar tema e finalidade:

*B4 A6D [Aline]:*

***Qual é o tema do texto que você leu?***

*O texto que eu li e relatar a vida profissional o ator*

*B4 A6D [Fábio]:*

*Contar uma história a vida de Mauricio de Souza*

*B4 A6D [Isa]:*

*O tema do texto que li é contar a parte da vida de Mauricio de Souza.*

*B4 A6D [Isabel]:*

*O tema do texto é contar sobre a vida de Mauricio de Sousa*

*B4 A6D [Lorena]:*

*O tema do texto que eu li é relatar um pouco da vida do ilustrados Mauricio de Sousa.*

*B4 A6D [Lucas]:*

*O tema do texto é contar a vida de Mauricio de Sousa: onde ele nasceu, onde ele estudou, onde ele estava.*

*B4 A6D [Mauro]:*

*O tema do texto é contar a vida de Mauricio de Sousa.*

*B4 A6D [Neiva]:*

*O tema do texto que eu li para contar parte da vida de mauricio de sousa ou sousa.*

*B4 A6D [Pedro]:*

*O tema do texto que li é informar uma parte de mauricio de souza*

*B5 A5D [Dina]:*

***Do que trata este texto?***

*Apresentar um resumo do filme e para nosso interesse de assistir o filme*

*B5 A5D [Hélio]:*

*Contar uma parte do filme para o leitor entender mais a historia.*

*B5 A5D [Luana]:*

*O texto se trata de apresentar um resumo da história de Kirikou.*

Esse grupo apresentou dificuldade em diferenciar o tema do texto e sua finalidade. A etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura, ao enfatizar o trabalho com o D6, inseriu dois questionamentos “Do que trata o texto que você leu?” e “Qual é a finalidade do texto que você leu?” que eram realizados depois da primeira leitura dos textos, que era feita de forma individual e silenciosa. Essas perguntas, segundo Solé (1998), são chamadas de pré-leitura<sup>4</sup> e têm o objetivo de preparar para a compreensão do tema do texto, porque tratam sobre os conhecimentos construídos na leitura, além de permitir o acionamento de conhecimentos prévios dos alunos ao identificar relações dos textos com seu cotidiano e com outras informações que eles julgassem importantes.

No desenvolvimento das oficinas da segunda etapa foram inseridas duas principais perguntas de pré-leitura: (a) qual é a finalidade do texto? e (b) quais são as informações que o texto apresenta? Essas perguntas de pré-leitura eram feitas oralmente e os alunos anotavam as informações que achavam mais relevantes no caderno de atividades, ou, até mesmo, no caderno de classe, para auxiliar a leitura. Posteriormente, além das perguntas planejadas, outras questões surgiam no contexto das discussões sobre os textos, como, por exemplo, o que os alunos já sabiam sobre determinado assunto, como aquela realidade estava presente em sua cidade, se já tinham ouvido falar sobre aquele assunto e outras perguntas que surgiam no desenvolvimento da oficina.

Porém, por mais que lidar com a finalidade de textos fosse algo comum no trabalho desenvolvido em sala de aula, como se constatou em conversas informais com as professoras regentes das turmas, a dificuldade estava na dissociação entre finalidade e o tema, porque, ao contrário da finalidade, o reconhecimento de tema em um texto não era algo tão comum em suas atividades, pois o que mais interessava aos alunos eram as informações que se podia captar na leitura do texto, sem, necessariamente, haver uma relação delas com um tema apresentado e mantido no discurso do texto.

Observou-se, nas respostas consideradas erradas, que houve o predomínio de uma base informativa de leitura (CAVALCANTI, 1989), em que o leitor se preocupa somente com os dados que o texto transmite, como se a finalidade do texto fosse simplesmente transmitir um dado. Com isso, deixou-se de lado a importância da informação como um conhecimento transmitido e ligado ao conjunto das informações para, com isso, construir a ideia de tema.

---

<sup>4</sup> As perguntas de pré-leitura, segundo Solé (1998), têm a responsabilidade de aproximar o texto e o leitor, proporcionar a mobilização de conhecimentos existentes sobre o tema ou até mesmo o gênero discursivo a que pertence dado texto e até mesmo estabelecer uma intenção de leitura.

As respostas à atividade B4 A6D são exemplos de como os leitores deram mais atenção ao dado apresentado no texto do que em seu significado, porque, em suas respostas, não houve uma compreensão harmônica sobre do que tratou o texto. A preocupação dos alunos estava na finalidade, que fica claro quando se observa que houve sempre o emprego dos verbos indicativos de finalidade, como “relatar”, “contar”, “informar” e “apresentar”, demonstrando ecos das práticas de leitura que já apresentavam no momento da realização das primeiras oficinas. Essa realidade foi descrita por Mayer (1977) que afirmou que este tipo de constatação ocorre, em geral, no início do trabalho de leitura, que é quando o dado é percebido como um elemento inicial e, portanto, se configura como a leitura mais significativa. Essa realidade mostra o quanto as perguntas de pré-leitura são importantes, pois permitem ao leitor superar a primeira leitura e aprofundar sua compreensão ao entender não somente o fato, mas, sim, como ele se constrói no discurso do gênero.

As respostas dispostas no grupo 3 têm, em comum, dificuldades em gerenciar o tema e o gênero pertencente aos textos propostos. (Texto base para atividade B5 A5D disponível no APÊNDICE A, página 191).

- Grupo 3 – Respostas discursivas com dificuldades em diferenciar tema e gênero discursivo.

*B5 A5D [Alice]:*

***Do que trata este texto?***

*Trata este texto sobre um resumo do filme “Kirikou e a feiticeira”.*

*B5 A5D [Célia]:*

*Esse texto significa um resumo do texto Kirikou e a feiticeira*

*B5 A5D [Elis]:*

*O texto trata-se da sinopse do filme Kirikou e a feiticeira.*

*B5 A5D [Ícaro]:*

*Da sinopse do filme “Kirikou e a feiticeira”*

*B5 A5D [Juca]:*

*Trata-se da sinopse do texto.*

*B5 A5D [Lúcia]:*

*Este texto trata da sinopse do filme Kirikou e a feiticeira*

*B5 A5D [Pedro]:*

*O texto trata da sinopse do filme Kiricu*

Essa sequência de respostas tem em comum a mesma pergunta de leitura, B5 A5D. Percebeu-se que os alunos empregaram duas palavras importantes como elemento comum em suas respostas: resumo e sinopse. Além de usar essas palavras, as respostas também têm em

comum alguns outros elementos, como a repetição do título e a palavra sinopse ocasionalmente substituída por resumo com a ideia de sinonímia. O título do texto base do bloco 5, “Sinopse do filme Kirikou e a feiticeira”, apresentou a palavra “sinopse” que, como se pode perceber, estava contida em cinco respostas escritas pelos alunos. Durante a oficina de leitura, o pesquisador perguntou aos alunos “você sabem o que é uma sinopse?”, “quem já leu uma sinopse?” e “o que contém uma sinopse?”. As respostas dos alunos demonstraram que este gênero discursivo já fazia parte dos conteúdos trabalhados em suas aulas, já que a maioria dos alunos correspondeu às expectativas das perguntas feitas oralmente durante a quinta oficina.

Neste caso, pode-se dizer que os alunos conheciam o gênero sinopse e resumo, o que motivou a sua leitura e, conseqüentemente, interferiu na construção da ideia de tema. Percebeu-se que o conhecimento prévio sobre a sinopse e o resumo significou uma estratégia para representar o tema do texto, sobre isso, Solé (1998) afirma que, quando o leitor tem a informação do tipo de texto, ou a organização estrutural do discurso, é uma maneira de ajudar sua tarefa de leitura. Tal conhecimento foi uma importante constatação da pesquisa porque demonstrou o quanto os alunos reconhecem vários gêneros discursivos e também os elementos essenciais em seus discursos, o que se justifica pelo fato de apresentar a palavra resumo com certa equivalência para sinopse, por conta de sua aproximação com o enredo. Esse conhecimento de elementos componentes do discurso, a que Pietri (2009) denomina conhecimento textual de um gênero discursivo é importante para a tarefa de compreensão do texto no momento da leitura.

Assim, quando o pesquisador perguntou os conhecimentos relativos ao gênero discursivo, houve um encaminhamento de leitura por permitir que os alunos encontrassem alguma familiaridade com a sinopse, já que as perguntas de pré-leitura os permitiram lembrar o que, normalmente, contém esse gênero discursivo. Segundo Solé (1998), quando o leitor reconhece o gênero textual e sua finalidade, por exemplo, faz associação com outros textos semelhantes, e, além disso, é possível que interaja com suas experiências próprias relativas ao tema. Tal procedimento de reconhecimento de características pertencentes ao discurso do gênero, entretanto, foi confundido com o tema do texto, gerando respostas equivocadas. Dentro do ensino de habilidades, essa realidade assinala o quanto o ensino tem dedicado esforços para que o aluno se prenda ao texto enquanto material linguístico e não necessariamente nos conhecimentos por ele acionados e apresentados. Considera-se, porém, que o domínio das estruturas textuais é importante para que o leitor tenha uma aproximação com os gêneros discursivos, porém, mais do que esse conhecimento estrutural, é

imprescindível que a leitura seja capaz de permitir ao leitor o contato com os significados dos discursos e, com isso, compará-los, complementá-los e refletir sobre sua constituição.

Grupo 4 – Respostas discursivas com dificuldades em diferenciar tema e ensinamento ou moralidade:

*B3 A5D [Mauro]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*Este texto que eu li trata de reciclar o lixo e não jogar por que vai prejudicar a vida dos bichos.*

A resposta de Mauro à pergunta B3 A5D (Texto base para atividade B3 A5D disponível no APÊNDICE A, página 187) mostrou que ele compreendeu o ensinamento que o texto transmitiu, apesar de a finalidade do texto não ser, necessariamente, transmitir uma modalidade. Ocorre que, neste caso, Mauro apresentou uma influência da leitura em sua abordagem comunicativa, conforme apresenta Gumperz (1982), conduz o leitor à interpretação do contexto com base em seus conhecimentos de mundo. No entanto, essa compreensão leva a uma aplicabilidade do texto, que requer, primeiramente, o domínio do tema, como se pode ver na resposta exemplificada, porque assinalar que o lixo vai prejudicar a vida dos bichos significa reconhecer que o lixo é um problema ocasionado por alguém, ou por algo. Neste caso, o percurso da resposta de Mauro considerou as manifestações do tema e que, embora o tenha reconhecido, não foi apresentado na resposta, conforme pediu a atividade.

Em tese, essa primeira análise permite considerar que as duas principais estratégias criadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura significaram avanços na qualidade das respostas discursivas: procedimento de colorir informações no texto fez com que os alunos focalizassem informações de acordo com seus níveis de importância e relevância para a compreensão do tema; a interação oportunizada no momento das oficinas foi significativa porque permitiu aos alunos refletir sobre o que escreviam em suas respostas e, assim, rever os conteúdos contidos no texto. O reconhecimento da finalidade e a mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao texto lido também significaram desenvolvimento das habilidades leitura nos alunos do 5º ano porque possibilitaram maior interação com os gêneros discursivos apresentados, seus conteúdos, e não somente com sua estrutura ou relações com sentidos muito distantes do tema, mas fez com que os alunos localizassem o tema e superassem o desafio de apresentá-lo na forma de uma resposta discursiva.

A comparação dos resultados da segunda etapa com os da terceira, ainda com foco nas perguntas de leitura relacionadas ao tema de um texto, conforme pressupõe o D6, possibilitou

uma avaliação do desenvolvimento das habilidades de leitura com base nas perguntas de pré-leitura marcadas na segunda etapa da pesquisa – desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação. No bloco 6, houve duas atividades com o D6; uma atividade discursiva e uma atividade objetiva. Do grupo de trinta sujeitos, 24 acertaram a atividade discursiva e 28 acertaram a atividade objetiva.

A partir das respostas discursivas, construíram-se três diretrizes básicas: (a) associação de conhecimentos prévios à leitura; (b) identificação do tema da pergunta como tarefa de leitura; (c) revisão das respostas objetivas e da escrita das respostas discursivas.

No caso das respostas de Alan, foi possível perceber esse desenvolvimento. (Texto base para atividade *B5 A5D* disponível no APÊNDICE A, página 191 e para a atividade *B6 A4D*, na página 192).

*B5 A5D [Alan]:*

***Do que trata este texto?***

*Trata este texto é menino.*

*B6 A4D [Alan]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto que eu li trata sobre como surgiu o sol e a lua.*

Inicialmente, ao apresentar a resposta discursiva à atividade *B5 A5D*, o pesquisador pediu ao aluno que fizesse a leitura e que comentasse sobre sua resposta, explicando como fez para chegar àquela conclusão. Ao fazer a leitura, o aluno percebeu que não era possível compreender uma ideia completa na escrita de sua resposta, então, o pesquisador perguntou o que faltava para que a resposta ficasse completa. A partir dessas colocações, o pesquisador pediu ao aluno para refazer a leitura do texto e então que respondesse à pergunta feita oralmente no momento da socialização das atividades. Depois de refazer a leitura, o pesquisador perguntou se o aluno já tinha assistido àquele filme, ou se já ouviu falar sobre ele. Quando o aluno respondeu que já havia assistido ao filme, o pesquisador perguntou sobre a finalidade daquele texto, ou seja, por que ele tinha sido escrito, o que levou o aluno a concluir que aquele texto apresentava o filme a alguém que quisesse assisti-lo. Na sequência, o pesquisador perguntou ao aluno o que era preciso fazer na atividade apresentada e o aluno explicou corretamente o que havia entendido sobre o comando da pergunta e então foi solicitado ao aluno que colorisse com o lápis vermelho as palavras principais contidas na atividade. Por fim, depois dos conhecimentos prévios acionados pelas perguntas de pré-leitura e após a identificação da tarefa da leitura por meio da localização das palavras principais da questão, o aluno pode fazer a revisão da sua resposta discursiva e chegou à conclusão de que não havia escrito uma resposta correta, que precisava arrumar.

Esse movimento foi possível por conta da interação entre o professor e o aluno em que ocorreu uma mediação entre o professor, o aluno, os conteúdos envolvidos naquele momento da oficina e a resposta do aluno como o objetivo maior daquele momento da aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o papel do ensino, e especialmente da mediação do professor, na superação das dificuldades que surgiram no processo de aprendizagem, pois esse processo foi permeado por diferenças que, mediante um direcionamento eficiente, foi possível haver aprendizagem significativa. Esta situação expressa o contexto da sala de aula que, segundo Menegassi (2010a), marca-se pela interação. Por haver a mediação na interação entre o professor, o texto e o aluno, foi possível chegar à revisão da escrita que, por sua vez, culminou na resposta da avaliação das habilidades de leitura em que, na resposta escrita na atividade B6 A4D, Alan foi capaz de recuperar a pergunta de leitura, entender a temática por meio da metáfora criada para a explicação da existência do sol e da lua para, por fim, construir corretamente a resposta com o conteúdo solicitado pela atividade.

As respostas que seguem são de Alex, Ícaro e Neiva e representam o sucesso no desenvolvimento das habilidades de leitura em atividades discursivas relacionadas ao D6, constatado na terceira etapa, avaliação final das habilidades de leitura.

*B6 A4D [Alex]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*o texto se trata da lua de noite e o sol de dia*

*B6 A4D [Ícaro]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto se trata de uma lenda sobre o surgimento do dia e da noite.*

*B6 A4D [Neiva]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto que eu li trata que um casal teve dois filhos uma menina e um menino e a moça frou a lua que aparece de noite e o rapaz frou o sol que aparece de dia.*

As respostas foram consideradas corretas em decorrência do entendimento de que o texto, por ser uma lenda, não tinha como tema a história dos irmãos que brigaram, mas, sim, a possível explicação de uma realidade vivenciada pelos esquimós. Além de associar a lenda a uma explicação, que demonstra conhecimento prévio relativo ao discurso da lenda, evidencia a correta retomada da pergunta, o que mostra que os alunos recuperaram as informações principais da pergunta, o que foi marcado pelas perguntas de pré-leitura, conforme ensina Solé (1998).

Outros aspectos da interação puderam ser observados nas respostas dos alunos, como é o caso da interação isolada e mediada, como mostra Menegassi (2004). Quando, na etapa do



desenvolvimento das habilidades de leitura, o professor levou os alunos a rever suas respostas e refletir sobre elas, amparados pelas perguntas de pré-leitura, houve a manifestação das interações mediadas, portanto, o processo da mediação. Já na situação de avaliação, quando os alunos recuperaram os questionamentos pontuados durante o desenvolvimento das habilidades de leitura, para, então, corresponder às habilidades solicitadas no contexto da atividade, observaram-se interações com os seus conhecimentos construídos e recuperados pela situação de avaliação, portanto, configurou-se como uma interação isolada, porém, não desconectada da significação do ensino, como afirma Cavalcanti (1989), são mecanismos que agem para a autonomia de leitura do aluno.

Assim, constatou-se que os procedimentos desenvolvidos na construção da leitura, com a interação entre pesquisador e sujeitos, possibilitaram a melhoria da qualidade das respostas, a eficiência na compreensão da tarefa pressuposta pela atividade de leitura e, por fim, a construção de conhecimentos por meio da leitura dos textos.

Ao propor a avaliação final do desenvolvimento das habilidades de leitura, os alunos realizaram as atividades individualmente e sem a interferência do pesquisador. Ao comparar os resultados da primeira etapa com os da terceira, momento final da pesquisa, o que se observou no caderno de atividades foi que, das duas atividades com o D6 apresentadas no bloco final da pesquisa, uma objetiva e outra discursiva, a atividade objetiva apresentou maior nível de dificuldade que as anteriores, por se tratar da temática de um texto narrativo pertencente ao gênero discursivo Lenda, com uma série de sentidos, e quanto às respostas discursivas, houve um significativo crescimento na qualidade das respostas escritas.

*B1 A6D [Mauro]:*

***O que há em comum entre os dois textos que você leu?***

*que os dois textos que eu li falam sobre o desperdício da água*

*B6 A4D [Mauro]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto que eu li trata da origem do sol e da lua que dois irmãos que se gostavam muito e quando o irmão fica com muita inveja da irmã que acabou virando lua e o menino sol*

Os exemplos das respostas de Mauro (Texto base para atividade *B1 A6D* disponível no APÊNDICE A, página 183 e para a atividade *B6 A4D*, na página 192) mostraram alguns elementos indicadores de crescimento qualitativo: a retomada da pergunta – procedimento trabalhado nos blocos do desenvolvimento das habilidades de leitura – ficou marcada no segundo exemplo, enquanto que, no primeiro, há uma apresentação sem o contexto da pergunta, esse processo de retomada deriva da preocupação do pesquisador em focalizar que a

pergunta também tem um tema e que era necessário encontrá-lo para construir uma resposta; por se tratar de uma lenda, Mauro percebeu que a metáfora criada pelos povos esquimós explica como surgiu o sol e a lua, constituindo-se, portanto, o tema do texto, e tal percepção não está claramente marcada na lenda e, por isso, necessitou de um nível de compreensão mais consistente por parte do sujeito, além disso, a justificativa à resposta apresentada fica marcada pela escrita de um fragmento explicativo do enredo na composição da resposta.

*B1 A6D [Alex]:*

***O que há em comum entre os dois textos que você leu?***

*Os dois textos que eu li não está falando tanto igual*

*B1 A6D [Aline]:*

*Os dois falam da menas coisas mais não e ingal*

*B1 A6D [Darci]:*

*há em comum porque no primeiro texto fala sobre o consumo de água no mundo e o segundo fala sobre os números da água*

*B1 A6D [Elis]:*

*Que estão desperdicano. Que não pode desperdiçar.*

Essas quatro respostas apresentadas são os exemplos de respostas discursivas da avaliação inicial de habilidades de leitura que não atenderam ao comando da atividade com a identificação do tema nos textos apresentados, portanto, foram consideradas erros. A resposta de Alex aponta que os dois textos não são iguais, porém, não destaca o que há em comum entre eles. No caso da resposta de Aline, não há uma explicação clara do que há em comum entre os dois textos apresentados no bloco 1, pois, pelo fato de ter mencionado que não são iguais, significa que ela tenha compreendido a finalidade, mas não o que os assemelha. Nessas duas respostas, ao reconhecer que os textos não são iguais, há a compreensão de sua diferença temática e a constatação da diferença entre os conteúdos apresentados, contudo, essa reflexão permite perceber o quanto os alunos têm a habilidade de encontrar diferenças na leitura dos textos, mas que não estão familiarizados com a identificação das semelhanças ao pensar sobre a repetição de tema em textos de diferentes finalidades, por isso que a expressão “o que há de comum” significou uma habilidade de comparar dois textos, o que não é muito corriqueiro nas atividades rotineiras propostas nas aulas. A resposta de Elis fugiu à compreensão do tema comum aos dois textos, porque ela não compreendeu que eles não tratam de desperdício, mas, do consumo da água nas diferentes situações do cotidiano. No caso da resposta de Darci, há a apresentação de elementos ligados ao conteúdo do texto ao mencionar as palavras “consumo” e “números”, porém, em sua resposta o que se percebe é uma distinção entre os dois textos, e não uma relação de aproximação do tema comum a eles.

Sobre a identificação do tema em um texto, conforme ressalta Solé (1998), há a necessidade de marcar linguisticamente o tema na construção discursiva da resposta. Como se pode observar, nos casos das respostas de Aline, Alex e Elis, não houve a retomada da palavra “água”, que se compreende como necessária na construção da resposta. No caso de Darci, sua escrita apresenta a palavra “água”, porém, não a associa ao conjunto dos demais conhecimentos do texto, não constituindo, portanto, a ideia de tema. Na perspectiva de Solé (1998), isso quer dizer que o reconhecimento do tema é uma demanda das estratégias que o aluno aciona para melhor ler o texto apresentado, logo, em uma análise dos resultados da avaliação das habilidades de leitura, observou-se que, quando esses alunos mencionados não atenderam à solicitação das atividades, lhes faltou o conhecimento e o domínio de estratégias que auxiliassem a identificação do tema, pois, em uma perspectiva de leitura como processo (SOLÉ, 1998) e interação (MENEGASSI, 2010a), o desenvolvimento de tais estratégias se dá nas relações de ensino pautadas nas interações, no objetivo que se estabelece para a leitura e na construção de conhecimentos por meio do contato com o texto.

Os próximos exemplos são respostas consideradas corretas dadas pelos mesmos alunos ao final das oficinas à atividade discursiva do bloco 6. Optou-se por trazer as respostas dos mesmos alunos para mostrar novas estratégias que foram desenvolvidas por eles e que colaboraram com a identificação do tema em um texto, como se pretende enfatizar no D6, marcando, assim, o desenvolvimento de suas habilidades de leitura. As diferentes estratégias que os alunos desenvolveram nas oficinas de leitura se marcaram mais eficientemente nas respostas discursivas. (Texto base para atividade *B6 A4D* disponível no APÊNDICE A, página 192).

*B6 A4D [Alex]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto se trata da lua de noite e o sol de dia.*

*B6 A4D [Aline ]:*

*O texto trata que eram dois filios, que não se separava, pois um certo tempo o menino viu que sua irmã tinha uma certa beleza que ele não tinha e ficam brincando.*

*B6 A4D [Darci]:*

*O texto que eu li trata sobre uma lenda esquimó que explica o dia e a noite.*

*B6 A4D [Elis]:*

*O texto que eu li trata do sol e a lua daí eles começaram a brigar so que daí ela ficou cansada do irmão daí ela quis fugir para lua e virou noite daí o irmão dela foi junto e virou o sol e virou o dia*

Em suas respostas, todos apresentaram as palavras responsáveis pelo tema do texto, “dia” e “noite”. Especificamente, no caso de Elis, houve também uma forma de resumo do enredo da lenda. Essa estratégia foi apontada por Solé (1998, p. 143) que afirmou que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Neste caso, na resposta de Elis é possível perceber o resumo das ideias principais do texto como forma de recuperar informações que cooperam com a construção do tema do texto e, também, vê essa retomada como uma maneira de justificar o tema. Tal estratégia permitiu que Elis acertasse a resposta porque também houve a retomada das palavras principais, dia e noite, ligadas ao desfecho da história e, conseqüentemente, ao tema. As respostas de Darci e Alex foram mais genéricas, porém, apresentaram as palavras que, segundo sua leitura, eram principais na construção da ideia principal do texto. Na resposta de Darci apresentada, ficou claro que houve uma superação do seu conflito entre tema e enredo, conforme se evidenciou na sua resposta em B1 A6D. No caso de Alex, foi possível perceber o quanto suas respostas melhoraram na apresentação de conteúdo, conforme se pode notar quando ele apresenta as palavras principais ligadas ao tema do texto apresentado. Observou-se, porém, que Aline também usou a estratégia do resumo das ideias essenciais, porém, não apresentou as palavras principais ligadas ao tema do texto, como o fez Elis, cuja apresentação de um resumo das ideias do texto serviu de base para justificar sua resposta acerca do que trata o texto e, por isso, a resposta de Aline foi considerada errada, além de ainda não ter superado a diferença entre o enredo e o tema, conforme apontado e discutido anteriormente.

Essa estratégia de recorrer ao texto como justificativa para seu próprio tema é uma estratégia que, segundo Menegassi (2010a), marca a leitura como manifestação textual ligada, diretamente, ao discurso do texto. Por isso que, ao construir a ideia de tema em um texto narrativo, é natural que os alunos sintam a necessidade de apresentar informações relativas ao enredo do texto como forma de comprovar o tema, no entanto, o que se precisa perceber é que a construção do tema se dá por meio de interações do leitor com o texto (MENEGASSI, 2004) e também por meio do objetivo de leitura que se estabelece, por isso que o ensino de reconhecimento do tema requer que o aluno tenha objetivos de leitura diante dos textos.

*B1 A6D [Alan]:*

***O que há em comum entre os dois textos que você leu?***

*Há em comum entre os dois textos a água*

*B1 A6D [Isabel]:*

*Há em comum os dois textos porque os dois falam sobre o consumo de água*

Nestes dois casos, respostas da atividade 6 do bloco 1 (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 183), etapa da avaliação inicial das habilidades de leitura, percebeu-se que o tema dos textos foi identificado pelos dois sujeitos, porém, no caso da resposta de Isabel, houve uma escrita confusa na apresentação das ideias. No caso de Alan, observou-se uma escrita melhor organizada, ainda que bastante resumida, porém, ambos contemplaram a ideia do tema do texto.

*B6 A4D [Alan]:*

***Do que trata o texto que você leu?***

*O texto que eu li trata sobre como surgiu o sol e a lua.*

*B6 A4D [Isabel]:*

*Se trata do texto que eu li é sobre dois irmão que se tornaram adultos e o menino tinha inveja da beleza da irmã e o menino vivia perseguida daí para escapar de seu irmão então ela fugiu para o céu.*

Ao conhecer esses dois exemplos de respostas à atividade 4 do bloco 6 (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 192), etapa da avaliação final das habilidades de leitura, percebeu-se que, na resposta de Isabel houve uma retomada da pergunta, porém, não houve preocupação com o sentido da resposta, apenas há uma visão de que a resposta discursiva tem o dever de retomar a pergunta da forma como ela está, sem adequações da linguagem. A falta de adequação da resposta fez com que o conteúdo ficasse prejudicado, portanto, a resposta de Isabel foi considerada errada. No caso da resposta de Alan, foi possível notar que sua escrita teve uma retomada da pergunta, no entanto, de modo mais adequado, inclusive, pela marcação da alteração da pessoa do discurso ao trocar “você” por “eu”. Além disso, a objetividade da resposta e a expressão correta do conteúdo fizeram com que fosse considerado correto. Neste caso, percebeu-se que a retomada da pergunta é uma estratégia utilizada para dar coerência à resposta, desde que haja coerência nessa relação de retomada do comando da atividade e a apresentação do conteúdo da resposta.

Em tese, o que se observou pela comparação dos resultados apresentados pela primeira etapa da pesquisa com os apresentados pela terceira etapa foi que as respostas dos alunos tiveram significativas melhorias de conteúdo por intermédio das interações mantidas com o conteúdo dos textos e também pelas diferentes estratégias utilizadas no processo de leitura com foco no D6 – identificar o tema de um texto: a) recorrer ao texto e trazê-lo, em partes, à resposta como forma de justificativa; b) retomar a ideia apresentada pela pergunta de leitura; c) focalizar uma palavra para representar o tema. Tais procedimentos marcam a interação do leitor com o texto em seu discurso, como afirma Menegassi (2010a) e, principalmente, evidencia a perspectiva de leitura como processo, apresentada por Solé (1998). É importante

ressaltar que os resultados vindos da análise das atividades do bloco 6 são resultantes do processo de desenvolvimento das oficinas de leitura em que se deram as interações e mediações para desenvolver e consolidar habilidades de leitura.

A Tabela 3 mostra, numericamente, o avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura pautado na mediação do professor durante as oficinas de leitura.

**Tabela 3 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D6**

<b>ATIVIDADES</b>	<b>ACERTOS</b>	<b>ERROS</b>
B1 A2O	76,67%	23,33%
B1 A5O	90%	10%
B1 A6D	86,67%	13,33%
B3 A5D	60%	40%
B4 A6D	73,33%	26,67%
B5 A5D	63,33%	36,67%
B6 A4D	80%	20%
B6 A7O	93,33%	6,67%

Fonte: O pesquisador.

Como se vê na Tabela 3, a avaliação das habilidades de leitura considerou um bom desempenho dos alunos nas respostas dadas às atividades relacionadas ao D6. O bom desempenho se acentua quando se compara os dados evidenciados na Tabela 2, com os percentuais separados por etapas em que a etapa 1 gerou 84,44% de acertos e a etapa 3, da avaliação, gerou 86,67% de acertos. Tal crescimento, embora pareça mínimo diante dos resultados iniciais, significa o desenvolvimento de uma postura diferenciada diante dos procedimentos de leitura, em que o foco não está apenas na localização da informação, mas, na compreensão delas na manifestação do tema nos textos, além disso, esses resultados possibilitaram compreender que, embora a turma tivesse bom desempenho nas respostas orais, não se tem criado, entretanto, mecanismos eficazes para representarem suas respostas orais na forma escrita, acarretando dificuldades futuras nas situações em que a escrita se tornará mais complexa no decorrer da vida escolar.

#### 4.2 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D7

A análise do D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa – surge a partir das necessidades pontuadas pelo D6 em identificar um tema em um texto, pois ao lidar com o tema, o leitor expande sua leitura e, no caso das narrativas, torna-se possível lidar com elementos mais profundos na leitura, como, por exemplo, o conflito de uma narrativa que, no caso do texto “O mistério do farol”, por

exemplo, constitui-se, simultaneamente, tema e conflito gerador do enredo. Na organização da pesquisa, optou-se por avaliar o desenvolvimento do D7 no curso da leitura junto de outros descritores, por isso, não houve a etapa inicial da avaliação das habilidades de leitura deste descritor, somente seu desenvolvimento e avaliação dos resultados, conforme mostra o Quadro 6.

**Quadro 6 – Atividades de leitura com o D7**

<b>Etapa</b>	<b>Blocos</b>	<b>Atividades objetivas</b>	<b>Atividades discursivas escritas</b>
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	1	-	-
2 – Desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação	2	Atividades 1 e 6	-
	5	-	Atividade 4
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	6	Atividades 2 e 5	-

Fonte: O pesquisador.

Numericamente, as oficinas realizadas na etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação resultaram em 81,11% de acertos e 18,89% de erros. Já na avaliação final das habilidades de leitura, os resultados apontaram 98,33% de acertos e 1,67% de erros, o que evidencia bom desenvolvimento ao longo do trabalho com o D7. A Tabela 4 mostra os percentuais de acertos e erros separados por atividade de leitura.

**Tabela 4 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D7**

<b>ATIVIDADES</b>	<b>ACERTOS</b>	<b>ERROS</b>
B2 A1O	83,33%	16,67%
B2 A6O	73,33%	26,67%
B5 A4D	86,67%	13,33%
B6 A2O	100%	0%
B6 A5O	96,67%	3,33%

Fonte: O pesquisador.

A habilidade pressuposta pelo D7, como aponta Leffa (1996), tem uma importante correspondência com os dados oferecidos pelo texto e, nesse sentido, a interação estabelecida nas oficinas foi na intenção de consolidar a habilidade de leitura preconizada pelo descritor na leitura e compreensão das informações levantadas no texto. Essa preocupação surgiu porque houve, na história do ensino da leitura, uma tendência de buscar informações distantes do texto e esse movimento conduziu o leitor a se distanciar do que efetivamente estava tratado no discurso. No caso das narrativas, que é o foco desse descritor, surge um interesse em perceber como o leitor compreende o conflito gerador do enredo e os demais elementos articulados em sua construção e, como mostrou a Tabela 2, essa habilidade foi aperfeiçoada nas oficinas de leitura à medida que levaram o leitor a refletir sobre seu entendimento das informações do texto e sua relação com o conflito gerador. É o caso das respostas à atividade B2 A6O, (Texto

base disponível no APÊNDICE A, página 185) em que a ideia que os leitores tinham sobre mistério os conduziu a outra leitura do conflito gerador do enredo.

*B2 A6O:*

*O mistério do texto surgiu porque*

*(a) a senhorita Diná gostava muito de bolinhos.*

*(b) o detetive gostava de bolinhos.*

***(c) a senhorita Diná era sonâmbula.***

*(d) o sumiço aconteceu à noite.*

Em suas respostas, João e Pedro apresentaram uma marca temporal da narrativa ao escolher a alternativa D, ao invés da alternativa C, que era a correta. Sua escolha levou em consideração que, por ser um mistério, o ideal é que ocorresse à noite, porque se trata de uma ideia sócio-historicamente construída em torno do que a noite representa. Outro fator destacado pelos alunos na socialização das respostas foi que algo havia sumido e, neste caso, a palavra “sumiço” também traz a ideia de um mistério e aciona outros conhecimentos prévios no momento da leitura. Neste caso, a escolha dos alunos foi motivada por conhecimentos prévios que, segundo Solé (1998), são acionados para a construção de sentidos à leitura e, no caso, foram base para a compreensão do que é um mistério, logo, a leitura desses alunos não lhes permitiu perceber que o enredo surgiu por conta do sonambulismo da personagem principal. Quando a atividade de leitura exige que o aluno reflita sobre o porquê do surgimento do mistério há um trabalho que lida com o tema e enredo, como uma parte da narrativa, ao mesmo tempo. Essa simultaneidade de reflexão realizada pelo leitor justifica a relação entre os descritores 6 e 7, de modo que, na compreensão dos elementos da narrativa o entendimento do tema é essencial.

Do total de 30 alunos, 8 deles não responderam corretamente a atividade de leitura, isso corresponde a 26,67% de erro. Na socialização das atividades, quando foram questionados sobre o porquê de suas respostas, constatou-se que houve duas motivações para assinalar a alternativa incorreta: (1) a motivação temporal, conforme os casos de João e Pedro, e (2) a motivação do signo da palavra “detetive” e o sentido de mistério que ela sempre traz, conforme marcado na alternativa B, escolhida por 6 alunos. Ficou claro, portanto, que os alunos apresentam boa percepção de personagem e tempo da narrativa, no entanto, o que ainda não estava completamente desenvolvida era a ideia de conflito gerador do enredo. Neste sentido, o pesquisador questionou sobre o grande problema apresentado na história. Os alunos fizeram a leitura das imagens contidas no texto, já que se tratava de uma História em Quadrinhos. Sobre isso, uma contribuição importante das oficinas de leitura é o ensino de que a leitura de textos que fundem linguagem verbal e visual deve considerar as ideias produzidas



pelas duas linguagens, relacionando-as e tomando-as como complementares e igualmente importantes para a leitura do texto. Durante as oficinas de leitura, foi necessário que os alunos compreendessem que o enredo surge a partir de um conflito gerador, deste modo, nas oficinas era solicitado que os alunos fizessem a leitura do texto, compreendessem os fatos apresentados na narrativa e, por fim, pensassem sobre o porquê daquele determinado fato. Com isso, pontuou-se a necessidade do “porquê” da história e, com isso, introduziu-se o que Solé (1998) denomina como estratégia de leitura e que, no contexto das oficinas, significou uma forma de o aluno aprofundar a leitura da narrativa, já que esses gêneros, como História em Quadrinhos, Tirinha, Poema Narrativo, são comuns nas situações vividas na sala de aula.

As respostas que seguem (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 191) têm em comum a apresentação de uma leitura mais abrangente do texto ao apresentar palavras ligadas ao tema do texto, como “ganância” e “ódio”.

*B5 A4D [Alice]:*

***O texto fala de uma feiticeira poderosa e malvada. O que a tornou assim?***

*O que a tornou assim foi sua ganância, porque ela secou a fonte d'água e roubou todo o ouro da aldeia.*

*B5 A4D [Isa]:*

*O que tornou ela assim foi a ganância ela pegava todo o ouro das pessoas.*

*B5 A4D [Júlia]:*

*O texto fala de uma feiticeira poderosa e malvada que se tornou assim por causa de sua ganância.*

*B5 A4D [Mauro]:*

*O que tornou a feiticeira assim foi a ganância e o ódio.*

Ao escrever que a feiticeira se tornou poderosa e malvada por conta de sua ganância, os alunos expressaram uma leitura temática associada às riquezas que ela roubou do povo de Kirikou. Esse recurso foi apresentado por 4 alunos, ou seja, 13,33% dos participantes das oficinas e, no momento da socialização, quando foram questionados sobre o porquê de suas respostas, eles afirmaram que se a feiticeira roubou todo o ouro ela é gananciosa. Na socialização dessa atividade ficou claro o quanto foi necessário retomar a compreensão temática, como ficou marcado pelo D6, para se entender o conflito gerador do enredo e os demais elementos da narrativa. Esse movimento mostra que um descritor nunca surge isolado em uma atividade de leitura, mas, sim, coexiste junto de outros descritores na intenção de conduzir o leitor à apropriação das ideias do texto a compreensão das especificidades do discurso conforme seu momento de aprendizagem.

As respostas que seguem, cujo texto base encontra-se disponível no APÊNDICE A, página 191, trouxeram uma informação relevante para a aprendizagem da leitura, especificamente, em sala de aula.

*B5 A4D [Pedro]:*

***O texto fala de uma feiticeira poderosa e malvada. O que a tornou assim?***

*A tornou assim um coração de bruxa que ela tem para fazer o mal para as pessoas e a tribo das pessoas*

*B5 A4D [Célia]:*

*Uma poderosa e malvada ela se tornou assim porque tinha um espinho nas costas dela que se tornava malvada e o Kirikou tirou dela.*

*B5 A4D [Fábio]:*

*O que tornou a feiticeira ma foi o espinho envenenado nas costas dela.*

A resposta de Pedro à atividade B5 A4D evidenciou uma prática comum ao trabalhar com as narrativas, que são as respostas livres. Essa modalidade de atividades de leitura consiste em apresentar um texto para o aluno ler e, posteriormente, realizar atividades em que o leitor cria outros fatos que passam a fazer parte da narrativa proposta para a leitura, algo como “Invente um final para a história”, ou então, “O que poderia ser diferente nesta história”. Quando essas atividades são apresentadas com prioridade no ensino da leitura acabam distanciando o aluno da compreensão real do texto, seu tema e sentidos. No caso das respostas de Fábio e Célia, houve um fator importante na oficina de leitura, pois, ao apresentar o texto, o pesquisador perguntou aos alunos quem já tinha assistido ao filme do qual a sinopse tratava. Vários alunos corresponderam positivamente o que se percebe quando eles apresentaram um fato que não apareceu no texto, mas que contém no filme e que, na leitura de Fábio e Célia, foi o que realmente tornou a feiticeira uma pessoa malvada: “o espinho em suas costas”. O que não se esperava era que os alunos pudessem trazer um fato tão específico em sua leitura e quando aconteceu a socialização das atividades, os alunos argumentaram que foi aquele fato que tornou a feiticeira um personagem mau. A resposta foi surpreendente porque era esperado que os leitores compreendessem que o fato de ter secado a água da aldeia, ter engolido os homens e roubado o ouro da tribo era o bastante para torná-la má. Neste caso, os conhecimentos que os alunos apresentaram na resposta é o que Solé (1998) reconhece como informação inferencial, pois é uma inserção de conhecimento no contexto da leitura.

Por fim, no bloco 6, etapa da avaliação final do desenvolvimento das habilidades de leitura, a atividade B6 A2O (Texto disponível no APÊNDICE A, página 192) não teve erros e a atividade B6 A5O teve apenas um erro.

*B6 A50:*

*O motivo por que a menina se transformou em lua foi*

*(a) o nascimento do irmão sol.*

*(b) a beleza da irmã.*

*(c) a alegria dos pais.*

**(d) as implicâncias e maldades do irmão.**

Antes do momento da socialização das respostas, o pesquisador constatou que apenas uma aluna não respondeu corretamente a atividade B6 A50. Então, a socialização das respostas começou por aquela aluna, especificamente. Quando ela apresentou sua resposta, percebeu-se que as motivações para a escolha da alternativa B, ao invés da D, foi a compreensão de que o texto tratava da beleza, e não das implicâncias. Como não havia sido divulgada a resposta correta, não se sabia, oficialmente, qual era a alternativa certa. Percebeu-se que a aluna criou uma correspondência entre a beleza da menina e da lua. O pesquisador pediu para a aluna fazer a releitura do texto em voz alta aos colegas da sala e, depois, perguntou “Por que a menina se transformou em lua?”. Diante da pergunta objetiva e oral, a aluna respondeu corretamente e apresentou a informação correta quanto à leitura da motivação do texto. Depois disso, os demais alunos expuseram suas respostas e então chegaram, sozinhos, à conclusão de que a alternativa correta era a D.

Essa experiência vivida na avaliação da leitura permitiu perceber que houve uma aluna que apresentou autonomia de compreensão dependente da leitura do professor, isto é, por si mesma não conseguiu perceber o que a pergunta de leitura exigia que respondesse. Por conta disso, pode-se refletir sobre as condições de leitura e entendimento da atividade proposta, ou seja, em que medida a escola tem trabalhado a autonomia de leitura?

Em tese, o que se percebeu nas atividades com o D7 e sua socialização durante a realização das oficinas de leitura foi que os alunos apresentaram boa noção de personagens, tempo e enredo na composição e organização da narrativa, já que são elementos presentes nos trabalhos com a leitura em sala de aula e, portanto, são habilidades com as quais os alunos já apresentam familiaridade. Percebeu-se também que os alunos fazem associações de conhecimentos prévios no momento de identificar o conflito gerador da narrativa, como é o caso de mistério e suas possíveis associações criadas na leitura do texto. Outra constatação importante é que o D7 é subsidiado pela compreensão do tema do texto, isto é, o D6 é uma referência para compreender o conflito gerador. O ganho efetivo do trabalho com esse descritor é o desenvolvimento da habilidade de investigar mais profundamente a narrativa, já que, por ser um gênero comum no contexto da sala de aula, era necessário criar uma estratégia capaz de fazer os alunos pensar mais sobre o movimento da narrativa, mais do que encontrar

os elementos que os compõe, mas pensar sobre suas relações na construção do discurso do narrar e, com isso, construir a habilidade de leitura tão essencial que é perceber o conflito que gera a narrativa, desconstruindo a imagem de que a narrativa é um texto absolutamente claro em si mesmo, muito além disso, a leitura para a compreensão, segundo Menegassi e Ângelo (2005), está no significado do enunciado fruto da interação entre o texto e a mente do leitor como desenvolvimento de uma habilidade de leitura.

#### 4.3 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D8

O D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto – é o último descritor contemplado por esta pesquisa como parte da avaliação do desenvolvimento das habilidades de leitura. Esse descritor de leitura marca-se nas relações entre partes do texto na compreensão de sua totalidade, isso quer dizer que avaliar essa habilidade requer compreender que o aluno precisa desenvolver uma avaliação global do texto que, embora precise refletir sobre parágrafos ou informações específicas, é necessário compreender como suas partes relacionam-se a fim de consolidar um discurso narrativo marcado nos gêneros discursivos contemplados no caderno de registros dos dados.

Para avaliar o desenvolvimento deste descritor, foram elaboradas 8 atividades distribuídas entre objetivas e discursivas escritas, conforme é apresentado no Quadro 7, em que se apresenta a separação das atividades em cada bloco segundo a etapa da pesquisa em que o bloco se encontra.

**Quadro 7 – Atividades de leitura com o D8**

<b>Etapa</b>	<b>Blocos</b>	<b>Atividades objetivas</b>	<b>Atividades discursivas escritas</b>
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	1	-	Atividade 3
2 – Desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação	2	Atividade 4	-
	3	Atividade 2	-
	3	Atividade 3	-
	4	-	Atividade 3
	5	-	Atividade 3
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	6	Atividade 8	-
	6	-	Atividade 9

Fonte: O pesquisador.

As respostas dos alunos às atividades com o D8 foram tabuladas e deram origem à Tabela 5 com os percentuais de acertos e erros para cada atividade proposta dentro da modalidade da atividade e da etapa da pesquisa em que elas foram respondidas.

**Tabela 5 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D8**

ATIVIDADES	ACERTOS	ERROS
B1 A3D	53,33%	46,67%
B2 A4O	80%	20%
B3 A2O	80%	20%
B3 A3O	90%	10%
B4 A3D	96,67%	3,33%
B5 A3D	73,33%	26,67%
B6 A8O	90%	10%
B6 A9D	96,67%	3,33%

Fonte: O pesquisador.

No âmbito geral, as 3 etapas da pesquisa em que se realizaram as oficinas de leitura resultaram no bom desenvolvimento das habilidades de leitura com relação ao D8, o que se pode observar na organização dos dados aglutinados conforme cada etapa.

**Tabela 6 – Resultados das atividades com o D8**

Etapa	Acertos	Erros
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	53,33%	46,67%
2 – Desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação	84%	16%
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	93,33%	6,67%

Fonte: O pesquisador.

Inicialmente, a análise dos dados considerou a comparação entre as respostas da primeira etapa com as da terceira etapa. O primeiro bloco de atividades estava situado na etapa da avaliação inicial das habilidades de leitura. Os alunos tiveram contato com as atividades e, inclusive, com a primeira atividade discursiva escrita B1 A3D, que contemplou o D8. Por mais que estivessem habituados a responder atividades discursivas escritas, ainda tiveram dúvidas e demonstraram insegurança ao respondê-la. Por se tratar da avaliação inicial, a proposta era que os alunos respondessem sozinhos, isto é, sem a intervenção do professor.

Na observação das respostas à atividade proposta B1 A3D, que contemplou o D8, houve uma pequena diferença entre os erros e acertos, quase que se igualando, numericamente. A primeira observação que é possível fazer é que no bloco da avaliação inicial de leitura os alunos não demonstraram o desenvolvimento de procedimentos de leitura capazes de ajudá-los no momento da escrita de suas respostas. Essa realidade fica clara ao olharmos a evolução das respostas de Juca. (Texto base para atividade *B1 A3D* disponível no APÊNDICE A, página 182).

*B1 A3D [Juca]:*

*Escreva uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura.*

*Uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura é que esses últimos anos teve muita seca prejudicando a agricultura por ter que usar bastante água.*

A primeira resposta do aluno apresentou uma argumentação desnecessária para a atividade, porque o enunciado solicitou que se escrevesse uma possível causa para o alto consumo de água, no entanto, em sua resposta, Juca apresentou o problema de escassez de água, portanto, a estratégia que ele utilizou ainda revela o quanto há atividades de leitura que fazem os alunos se distanciar do enunciado e do que, de fato, a atividade exige que se responda. Nesse sentido, Solé (1998) aponta que o “perguntar depois da leitura” exige o desenvolvimento de estratégia de compreensão da atividade e de formulação da resposta e, no caso de Juca, a preocupação foi de apresentar uma informação considerada um problema hídrico, mas que não é uma causa do alto consumo de água pela agricultura. No momento da socialização das respostas, Juca argumentou em torno da seca como um problema vivenciado pela agricultura, diante de sua resposta, o pesquisador propôs a releitura da atividade e que todos sublinhassem a palavra “causa” para levantar oralmente as ideias principais relativas a essa palavra.

O diálogo entre P, pesquisador, e S, sujeitos, mostra o momento criado na socialização das atividades para auxiliar a compreensão de Juca e dos demais colegas sobre o que é uma causa. Esse fragmento foi registrado do momento de interação na socialização das atividades que era realizada após a aplicação do bloco, no início de outra oficina de leitura.

*P: Todo mundo circulou a palavra causa? Você também, Ícaro? Júlia? Lorena? Me digam o que é uma causa?*

*Lorena: Causa de alguma coisa?*

*Júlia: É o que faz alguma coisa, professor?*

*P: Alex, em sua opinião, o que é uma causa?*

*Alex: Causa é o que faz a agricultura gastar mais água.*

*P: Turma, a palavra causa só pode ser usada na agricultura?*

*S: Não.*

*P: Em que outra situação nós podemos utilizar a palavra causa?*

*(Silêncio)*

*P: Eu posso trocar a palavra causa pela palavra motivo? Por exemplo, por que motivo você não veio à oficina de leitura ontem, Mateus? Ou então, por que causa você não veio à oficina de leitura ontem, Mateus? Nesses exemplos, as palavras causa e motivo têm o mesmo sentido?*

*Mateus: Sim!*

*P: Então, vamos reler a atividade. Eu posso trocar a palavra causa pela palavra motivo? Tem o mesmo sentido?*

*S: Sim!*

*P: Vamos ver, vou mudar a pergunta, preste atenção, quais são os motivos para o alto consumo de água pela agricultura?*

*[...]*

O fragmento apresentado mostra que o momento criado na oficina tinha o propósito de auxiliar a compreensão de Juca sobre o que era uma causa. A estratégia escolhida pelo pesquisador foi a associação da palavra “causa” com a palavra “motivo”, criando uma relação de sinonímia para facilitar a compreensão. Esse recurso foi necessário no momento da socialização porque o pesquisador notou que a palavra causa não era comum nas atividades cotidianas dos alunos, tanto que os alunos tiveram dificuldades em encontrar um significado na resolução das atividades, porém, como se tratava da avaliação inicial, o pesquisador não pode intervir no momento da resolução, apenas no momento da socialização.

Na avaliação final das habilidades de leitura, constatou-se que o percentual de acertos aumentou em 40%. Um dos indicadores do aumento dos resultados foi porque os alunos não só encontraram mais eficientemente as respostas nas atividades objetivas, mas também passaram a expressar as ideias de causa em suas respostas escritas, como se pretendeu ao abordar o D8 nesta pesquisa.

*B6 A9D [Juca]:*

***Qual é a finalidade do último parágrafo criado pelo autor?***

*A finalidade do último parágrafo é alertar que a exposição exagerada ao sol deve ser evitada para que não ocorram malefícios.*

A resposta de Juca à atividade B6 A9D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 194) retomou a pergunta feita na questão, empregou a palavra principal da resposta, que é “alertar”, e expressou objetivamente a finalidade do parágrafo em questão. Além disso, o aluno cumpriu com a exigência do descritor em apresentar o porquê da relação textual constituída especificamente no último parágrafo do texto (BRASIL, 2009). Ao perceber essa relação, o leitor mostrou ao pesquisador que ele compreendeu que o último parágrafo tem uma causa específica e complementa o que o texto apresentou em sua primeira parte, de modo a alertar quanto à circunstância em que o sol pode trazer malefícios, como uma contradição aos benefícios.

Na terceira etapa, na avaliação final das habilidades de leitura, as respostas à atividade objetiva B6 A8O (Texto disponível no APÊNDICE A, página 194) tiveram 90% de acertos, com 27 acertos e apenas 3 erros.

*B6 A8O:*

*Segundo o texto, insolação, desidratação ou câncer de pele podem ocorrer quando*

*(a) passar o filtro solar.*

***(b) houver exposição exagerada ao sol.***

*(c) melhorar a saúde do indivíduo.*

*(d) aumentar a produção de vitamina D.*

No momento da socialização, quando questionados sobre o porquê de suas respostas, os alunos apontaram a palavra “exagerada” como a principal desse parágrafo, logo, o que lhes ajudou a compreender que os problemas citados, como insolação, desidratação e câncer de pele são consequências da exposição exagerada ao sol, o que aponta boa compreensão do que propõe o D8.

Também foi possível observar que algumas respostas discursivas escritas dos alunos apresentaram uma temática coerente com as informações apresentadas no parágrafo focalizado pela atividade, no entanto, as respostas elencadas não expuseram uma palavra que expressasse objetivamente a finalidade do texto. Na socialização das atividades, quando foi pedido aos alunos para ler suas respostas, o pesquisador repetia a pergunta motivadora “Por que você respondeu isso?”, os alunos argumentaram que o último parágrafo não falava de coisas boas, como se pode observar pelo que eles representaram em suas respostas. (Texto base para a atividade *B6 A9D* disponível no APÊNDICE A, página 194).

*B6 A9D [Isabel]:*

***Qual é a finalidade do último parágrafo criado pelo autor?***

*Que o sol não trás so benefícios se esagerar também pode prajudicar a pele*

*B6 A9D [Alan]:*

*A finalidade é malefícios e coisas ruins*

*B6 A9D [Alex]:*

*A finalidade do último parágrafo é do insolação, desidratação ou câncer de pele.*

*B6 A9D [Aline]:*

*A finalidade do último parágrafo se refere do malefícios como insolação, desidratação ou câncer de pele*

Diante das respostas orais dadas no momento da socialização, ficou evidente que os alunos sabiam o conteúdo do último parágrafo do texto e também sabiam o quanto o conteúdo desse parágrafo era diferente dos demais, entretanto, o que os alunos não conseguiram perceber era a finalidade específica do parágrafo dentro de um texto completo. Neste caso, foi mais fácil responder qual era a finalidade do texto do que indicar a finalidade de seu último parágrafo. Sobre isso, Solé (1998) ressalta a necessidade de o leitor identificar as ideias que compõem o tema do texto a fim de compreender a totalidade do conteúdo apresentado, isto é, a atividade exigiu que a ideia contida ao final do texto, mesmo que diferente do restante do texto, ainda assim falava da exposição ao sol ao marcar os malefícios ocasionados pelo exagero. No momento da socialização, foi retomado o tema do texto por meio do questionamento “Do que tratou o texto que vocês leram?” e os alunos apresentaram suas ideias com relação ao texto todo e também ao conteúdo do último parágrafo. Percebeu-se,



mais uma vez, o que tem ganhado força no argumento desta pesquisa: a facilidade em expressar uma ideia e a incompletude das ideias na escrita. Buscou-se superar tal realidade à medida que se solicitou que os alunos apresentassem e conversassem sobre suas respostas como um movimento para que eles mesmos as avaliassem.

Inicialmente, os resultados da primeira etapa da pesquisa com foco no D8 demonstraram a insegurança ocasionada pela primeira atividade discursiva escrita da pesquisa, com índice de 53,33% de acertos. Na segunda etapa, notou-se que os alunos desenvolveram um bom entendimento das relações de causa e consequência entre as partes e elementos do texto. Na primeira atividade, os alunos encontraram uma questão que abordou a palavra “agricultura”. Esse fato chamou a atenção porque foi possível perceber que alguns alunos não tinham uma clara ideia sobre o que era agricultura e, com isso, apresentaram diferentes estratégias para responder à atividade B1 A3D, no entanto, nos grupos 1, 2 e 3 não alcançaram o objetivo relacionado ao D8 estabelecido na atividade e foram destacados para uma reflexão sobre a recorrência em suas respostas que impediu de corresponder ao que foi solicitado na atividade. Logo, optou-se por separar as recorrências em quatro grupos a fim de se observar melhor tais usos: respostas dissertativas/opinativas com presença de 1ª pessoa; respostas com cópia do texto de apoio; respostas de apelo ecológico e sensibilização; resposta empírica.

Grupo 1 – Respostas dissertativas e opinativas (1ª pessoa):

*B1 A3D [Elis]:*

***Escreva uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura.***

*O alto de água pela agricultura é ficar sem água por que é importante para nós.*

*B1 A3D [Darci]:*

*É importante o consumo de água no mundo porque todos nós precisamos de água para beber todos os dias.*

*B1 A3D [José]:*

*Na agricultura água para os gados e para outros tipos de causas que usa a água na agricultura.*

*B1 A3D [Júlia]:*

*A agricultura na minha opinião gasta muita água porque para fazer precisa da água.*

No primeiro grupo de respostas (Texto base para a atividade B1 A3D disponível no APÊNDICE A, página 182), o que se identificou foi o predomínio da opinião dos alunos com relação ao tema e não se constatou a apresentação de uma causa para o alto consumo de água pela agricultura. Os dois primeiros casos apresentaram a 1ª pessoa, marcando a relação da resposta com as ideias diferentes das sugeridas no tema tratado pelo texto. As respostas de

José e Júlia, por sua vez, não apresentaram conteúdo relevante com relação à atividade proposta.

Grupo 2 – Respostas com cópia do texto:

*B1 A3D [Alan]:*

*Não a agricultura que detém 70% do consumo da água*

*B1 A3D [Alex]:*

*O consumo de água pela agricultura detém 70% e representa 82% de consumo da água.*

*B1 A3D [Diego]:*

*Em uma média total, a maior parte da utilização da água é realizada pela agricultura que detém 70%*

*B1 A3D [Lucas]:*

*Nesse consumo de água teve autas e baixas o maior consumo foi 82% pela agricultura e 8% nos países subdesenvolvidos*

Nas respostas do grupo 2 observou-se o emprego de informações contidas no texto. Segundo o que se pode observar, trata-se de uma forma mais segura de responder à atividade, no entanto, um cuidado essencial é que o leitor deve ter a consciência da informação que está reproduzindo em sua resposta, sobretudo ao se tratar de números. Nesse caso, há indícios do quanto havia uma grande influência das perguntas com foco na cópia da resposta do texto.

Grupo 3 – Respostas apelativas de sensibilização ecológica:

*B1 A3D [Marcos]:*

*Para agricultura nos temo que acozozar. Nesse mundo a água esta ser acabando.*

*B1 A3D [Neiva]:*

*Como está falando no texto a agricultura detém 70% do consumo no mundo mas ninguém inporta com isso mas as escolas e os alunos se inportam é porisso que tem que parar de gastar água.*

O grupo 3 contém respostas com um discurso de sensibilização para uma visão ecológica e racional do uso da água. Tal discurso se justificou pela presença da expressão ‘alto consumo’, logo, os dois alunos optaram por apresentar uma linguagem apelativa na intenção de convencer o leitor a adotar a postura ecológica e, assim, se preocupar com o gasto da água. Esses discursos são comuns em sala de aula quando se trabalham as questões ambientais de modo transdisciplinar. Essas respostas de sensibilização ecológica afastam-se do que pressupõe o D8 porque, ao invés de tratar de uma causa ou consequência de uma situação específica proposta pelo texto, os leitores partiram dessa causa que lhes era conhecida para construir um discurso de alerta ao compor um discurso instrucional de cuidados com a água ao escrever que “temos que [...]” e “tem que [...]”.

Grupo 4 – Resposta empírica:

*B1 A3D [Isa]:*

*Uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura é o morango que gasta muita água, com mais de mil moranguinhos para aguar.*

Para responder à atividade, a aluna Isa cria uma estratégia específica de exemplificação a partir de uma situação empírica. Neste caso, segundo Solé (1998), quando o leitor cria uma estratégia de leitura aciona vivências e experiências de seu próprio contexto ou uma situação com a qual tem familiaridade para exercitar seus conhecimentos no momento da leitura. Essa atitude faz parte da tarefa de ler e constitui o estilo do leitor ao agregar conhecimentos à atividade proposta. Neste caso, Isa citou os “moranguinhos”, pois é uma realidade com a qual tem contato, já que a aluna e sua família vivem na área rural e lidam com a produção de morangos.

No grupo das respostas corretas da atividade B1 A3D, os casos abaixo apresentaram determinada compreensão e conhecimento prévio sobre o que é agricultura e o que ela abrange.

*B1 A3D [Alice]:*

***Escreva uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura.***

*O consumo é alto pela agricultura porque na agricultura cultiva os alimentos como o arroz, o feijão e o trigo e esses alimentos precisa de bastante água para o cultivo.*

*B1 A3D [Isabel]:*

*Usa para aguar as prartas verduras para dar água para os animais poriso o consumo de água usa pela agricultura causa consumo.*

*B1 A3D [Lia]:*

*Que o acricultor usa a água para irrigar as ortas e as plantações.*

Ao pressupor o significado da palavra “agricultura”, Alice, Isabel e Lia criaram uma estratégia para responder à atividade, já que foi necessário que os alunos retomassem esse conceito, cujo sentido tinham estudado na disciplina de História e Geografia. Alice foi mais pormenorizada ao apresentar alguns itens produzidos pela atividade agrícola, como “arroz, feijão e trigo”, Isabel e Lia foram mais genéricas e representaram uma ideia de grupo ao mencionar “verduras” e “ortas’ e plantações”. Em suas respostas, a palavra agricultura está relacionada à produção de alimentos no campo e, por isso, sua relação com a água e seu alto consumo. Na visão de leitura como processo, especificamente para Solé (1998), esses alunos empregaram a estratégia de apresentar indicadores que lhes permitiram construir interpretações sobre uma ideia principal que, neste caso, foi a palavra agricultura. A pesquisa possibilitou ver essa relação claramente pelo fato de surgir questionamentos sobre o que era, de fato, agricultura, ou seja, nem todos os alunos se lembravam do significado da palavra,

mesmo já tendo estudado em outra disciplina, naquele instante precisaram transformá-la em um indicador para apresentar suas ideias com relação ao que era solicitado na questão de leitura. Em uma reflexão mais ampla, é possível perceber o que Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) chama de signo e que, no âmbito do ensino da leitura, somente quando o aluno constrói significado a uma palavra que lhe é apresentada, torna-se possível acionar conhecimentos prévios e apresentar novas ideias.

Nas atividades da segunda etapa da pesquisa foi possível perceber a formação de estratégias mais significativas em que os alunos passaram a lidar com o D8 aplicado a textos pertencentes a outros gêneros discursivos, diferentes dos narrativos. Ao propor outro gênero discursivo, o que a pesquisa levou à sala de aula foi o desafio de pensar nas relações de causa e consequência entre partes e elementos de um texto pertencente ao gênero discursivo Texto de Divulgação Científica, por exemplo, ou então, Sinopse, ou Resenha. Nessa etapa, o que se observou foi um aumento de cerca de 30% de acertos nas atividades, ou seja, numericamente, as oficinas de desenvolvimento das habilidades de leitura na mediação e interação oportunizaram uma reflexão sobre a constituição das relações de causa e consequência na efetivação do discurso dos textos propostos nas atividades. Isso se pode observar na pergunta de leitura B4 A3D, (Texto base para a atividade *B4 A3D* disponível no APÊNDICE A, página 189) originada de uma Resenha.

*B4 A3D [Alex]:*

***Segundo o texto, o que faz com que a vida da garota comece a mudar?***

*A vida da garota começa a mudar quando um senhor lhe conta a história do pequeno príncipe.*

A pergunta de leitura apresentada exigiu dos alunos a compreensão da causa da mudança da vida da menina e que, na composição do discurso do texto, é o que possibilita a divisão da história entre a vida comum da menina e a vida imaginária ao lado do pequeno príncipe. Numericamente, essa atividade teve apenas uma resposta considerada errada, portanto, o percentual de acerto foi de 96,67%. Mencioná-la interessa a esta pesquisa, pois com isso se pode observar que o que foi considerado difícil na primeira etapa, teve ótimos indicadores na etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura.

Por se tratar da segunda etapa, a pesquisa possibilitou aos alunos criar estratégias para reconhecer as relações de causa e consequência marcadas nos textos apresentados. Sobre esse aprendizado, a resposta de Alex pode ser considerada um exemplo, já que apresentou uma sequência de respostas erradas por estar muito preso à estratégia de cópia de informações do texto, o que foi superado ao longo das oficinas.

Ao analisar os resultados da segunda etapa da pesquisa e os da terceira, destacam-se os avanços e aprendizados com relação à estratégia desenvolvida para apresentar as relações de causa e consequência no discurso do texto. Durante a etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura na mediação e interação, o pesquisador focalizou não somente a informação apresentada nas respostas, mas contemplou momentos de socialização em que os alunos compartilhassem sua maneira de pensar para compor suas respostas e, com esse movimento de análise e compartilhamento de informações em grupos, foi possível ensinar que a leitura, como defende Solé (1998), depende de estratégias criadas pelo leitor ao se relacionar com o discurso de texto.

Especificamente, ao tratar da atividade de leitura B6 A9D, o comando da pergunta exigiu que os alunos apresentassem a finalidade do último parágrafo do texto. No entanto, para apresentar a finalidade, era necessário que os alunos comparassem os parágrafos entre si e, neste caso, foi primordial que criassem uma estratégia para a leitura do texto, conforme foi desenvolvido na segunda etapa da pesquisa. Ou seja, se o texto fala dos benefícios do sol, como se propõe o título como parte integrante e importante do texto, o último parágrafo, no entanto, trata de malefícios do sol. Assim, os alunos deveriam reconhecer que a exposição exagerada ao sol é a causa de uma série de malefícios representados pelas consequências, como o câncer de pele, a desidratação e a insolação. Depois de reconhecer essas informações contidas no texto, os alunos precisavam apresentar a finalidade do texto que, embora o D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros – não foi um descritor abordado por esta pesquisa, ainda assim era necessário reconhecer a finalidade como uma estratégia de pré-leitura, segundo Solé (1998) e Menegassi (2010a).

*B6 A9D [Alice]:*

***Qual é a finalidade do último parágrafo criado pelo autor?***

*A finalidade do último parágrafo é alertar que muita exposição ao sol pode ocorrer coisas ruins.*

*B6 A9D [Célia]:*

*A finalidade do último parágrafo é que ele tava tentando alertar as pessoas.*

*B6 A9D [Mauro]:*

*A finalidade do último parágrafo é alertar as pessoas sobre as doenças.*

*B6 A9D [Juca]:*

*A finalidade do último parágrafo é alertar que a exposição exagerada ao sol deve ser evitada para que não ocorram malefícios.*

*B6 A9D [Júlia]:*

*A finalidade do último parágrafo do texto é alertar o leitor que se ele ficar exposto ao sol por muito tempo pode causar malefícios como insolação, desidratação e câncer de pele.*

*B6 A9D [Lucas]:*

*A finalidade do último parágrafo é alertar as pessoas das doenças que o sol produz*

*B6 A9D [Manu]:*

*A finalidade do último parágrafo é alertar sobre os riscos e perigos da exposição exagerada ao sol.*

Esses exemplos (Texto base para a atividade *B6 A9D* disponível no APÊNDICE A, página 194) têm em comum o emprego da finalidade “alertar”. Das 30 respostas a essa pergunta, 23,33% contemplaram essa palavra como a representação da finalidade do último parágrafo do texto. A escolha dessa finalidade significou uma estratégia utilizada pelos alunos ao perceber que o último parágrafo trata dos malefícios, adicionando, portanto, uma informação à ideia básica do texto contida no título “Benefícios da exposição solar”. O uso da palavra “alertar” foi significativo, no entanto, já previsível, porque tratava-se de uma finalidade já bem trabalhada em sala de aula em outras circunstâncias. Os próximos exemplos tratam de outras respostas em que os alunos adotaram outras estratégias.

*B6 A9D [João]:*

*Informar que se ficar exposto no sol muito tempo da câncer, desidratação na pele*

*B6 A9D [Lúcia]:*

*A finalidade do último parágrafo criado pelo autor é informar que a exposição exagerada ao sol deve ser evitada para que não ocorra malefícios como insolação, desidratação ou cancer de pele*

*B6 A9D [Mara]:*

*A finalidade do último parágrafo é informar o perigo que faz ficar muito no sol*

Esses exemplos trouxeram a palavra “informar” como a representação da finalidade do último parágrafo do texto. A escolha dessa palavra também trouxe a referência do trabalho que já vinha se desenvolvendo em sala de aula, porque depois de narrar, a finalidade textual mais trabalhada era o informar. As oficinas de leitura priorizaram o trabalho reflexivo sobre de que maneira os textos exerciam a finalidade de informar, isto é, por meio do questionamento do pesquisador “De que maneira esse texto informa?” pretendeu-se criar a percepção pela leitura se os textos apresentavam uma informação científica, explicavam algum dado pesquisado, tratavam sobre os resultados de uma pesquisa, enfim, procurou-se mostrar que não bastava indicar que um texto servia simplesmente para informar.

Os exemplos que seguem mostram mais alguns resultados dos questionamentos realizados na segunda etapa da pesquisa, no desenvolvimento das habilidades de leitura. Nestes casos, as interações propiciaram a reflexão sobre de que maneira os textos apresentavam a informação na composição do discurso e, quando se deu a avaliação final das

habilidades de leitura, os alunos refletiram em diferentes perspectivas e estratégias para apresentar a finalidade do último parágrafo do texto.

*B6 A9D [Dina]:*

*O ultimo parágrafo criado pelo autor explica malefícios: como insolação, desidratação ou câncer de pele que o sol causa.*

*B6 A9D [Luan]:*

*A finalidade do último parágrafo é explicar também os malefícios do sol.*

*B6 A9D [Elis]:*

*A finalidade é que o autor que está explicando sobre que não pode ficar muito no sol porcaso do câncer.*

*B6 A9D [Ícaro]:*

*A finalidade do último parágrafo criado pelo autor era avisar das consequências da exposição exagerada ao sol.*

*B6 A9D [Fábio]:*

*A finalidade do último parágrafo é falar sobre os malefícios que o sol pode causar.*

*B6 A9D [Luana]:*

*A finalidade do último paragrafo é apresentar malefícios, apreseta alertas sobre o sol.*

*B6 A9D [Pedro]:*

*Para falar das consequencia se ficar muito exposto ao sol tras alguns doenças.*

As variadas estratégias criadas pelos alunos apresentaram 5 possibilidades de finalidades: “explicar, avisar, falar sobre, apresentar e falar de”. O que se observou é que as estratégias que os alunos utilizaram confirmaram as pretensões do trabalho com o D8 ao ensinar que é preciso reconhecer as relações de causa e consequência na leitura e, neste caso, a exposição exagerada ao sol causa malefícios que por sua vez traz consequências. Textualmente, essas informações são apresentadas com as finalidades específicas apresentadas pelos alunos na forma das 5 possibilidades marcadas nos exemplos.

Ao pensar na perspectiva de Solé (1998) e Pietri (2009), a estratégia que os alunos aplicaram demonstrou que houve compreensão da mudança da intencionalidade do discurso do texto. Para responder à atividade, 96,67% dos alunos precisaram entender que o último parágrafo é diferente dos anteriores porque apresenta uma informação cujo propósito era, em tese, apresentar os malefícios causados pela exposição exagerada ao sol e suas consequências que envolvem desidratação, câncer de pele e insolação.

Esse trabalho com D8, ao constatar que na avaliação inicial das habilidades de leitura o percentual de acertos foi de 53,33%, gerou certa preocupação por ser um aprendizado essencial à leitura. Ao longo do desenvolvimento das oficinas, foi possível perceber que os

alunos tinham verdadeiras dificuldades em reconhecer as relações de causa e consequência em textos que não fossem narrativos, uma habilidade tão essencial a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o trabalho com a leitura na perspectiva processual permitiu o que Brasil (2009) assinala como relações de reflexão na/pela linguagem, porque o que se percebeu foi que habilidades como o D8 são desenvolvidas e consolidadas mediante as interações que se estabelecem na leitura e no intercâmbio de conhecimentos trazidos pelo leitor, como se percebeu na atividade B1 A3D por meio dos conhecimentos prévios, e na completa e significativa leitura dos enunciados na forma de discursos produzidos por um autor com intenções e estratégias de escrita e apresentação de informações e conhecimentos.

#### 4.4 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D2

O trabalho com o D2, descritor que pressupõe o estabelecimento de relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto, foi direcionado para a reflexão sobre os mecanismos anafóricos, isto é, a utilização de referências a alguém ou algo presente no texto na intenção de evitar a repetição e garantir o desenvolvimento da ideia. O D2 e o D12, especificamente, foram avaliados na forma de mecanismos de coesão presentes na leitura e que sustentam todos os outros descritores tratados, isto é, o tema, o conflito gerador, os elementos da narrativa e as relações de causa e consequência são marcados pelas relações lógico-discursivas representadas pelas anáforas e pelo uso de determinadas palavras, como é o caso dos advérbios, que significam relações temporais e espaciais e as conjunções que exercem a significação das ideias presentes nos textos. Por ser um conteúdo associado às habilidades de leitura na forma de leitura e entendimento da organização linguística dos textos, o D2 foi analisado no curso de duas etapas: o desenvolvimento e a avaliação das competências linguístico-discursivas na construção e consolidação das habilidades de leitura. Por isso, optou-se por apresentar os dados de modo dialógico em relação à construção das habilidades de leitura na organização das atividades, conforme consta no Quadro 9.

**Quadro 8 – Atividades de leitura com o D2**

<b>Etapa</b>	<b>Blocos</b>	<b>Atividades objetivas</b>	<b>Atividades discursivas escritas</b>
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	1	-	-
2 – Desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação	2	Atividade 2	Atividade 5
	3	Atividade 1	-
	4	-	Atividades 1 e 4



	5	-	Atividade 2
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	6	Atividade 3	Atividade 6

Fonte: O pesquisador.

A Tabela 7 mostra, numericamente, que o desempenho dos alunos na compreensão das relações de retomada de palavras do texto, substituições e repetições, a que chamamos de competência linguístico-discursiva, avançou. Isso quer dizer que os alunos passaram a compreender as retomadas e referências que os textos apresentavam para se referir a personagens, ideias e espaços com o intuito de evitar repetições desnecessárias e contribuir para melhor organização linguística do texto.

**Tabela 7 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D2**

ATIVIDADES	ACERTOS	ERROS
B2 A2O	80%	20%
B2 A5D	83,33%	16,67%
B3 A1O	70%	30%
B4 A1D	93,33%	6,67%
B4 A4D	93,33%	6,67%
B5 A2D	100%	0%
B6 A3O	96,67%	3,33%
B6 A6D	96,67%	3,33%

Fonte: O pesquisador.

No dado geral, as atividades com o D2<sup>5</sup> resultaram em 86,67% de acertos e 13,33% de erros na etapa do desenvolvimento das habilidades de leitura na interação e mediação. Na avaliação final das habilidades de leitura, os resultados demonstraram 96,67% de acertos e 3,33% de erros. Como se observou na Tabela 7, as atividades B2 A2O e B3 A1O foram as que mais tiveram erros. No caso da atividade B2 A2O (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 185), é originada de um texto do gênero discursivo Poema Narrativo, isto é, uma história rimada, e leva o leitor a pensar sobre o personagem principal do texto.

*B2 A2O:*

*No trecho “Toda noite, o pobre homem / Acendia o farol antigo”, as palavras destacadas se referem*

*(a) ao pelicano misterioso.*

*(b) ao farol onde Eleutério trabalha.*

*(c) à assombração do farol.*

***(d) ao faroleiro Eleutério.***

Em suas respostas, a maioria dos sujeitos respondeu a alternativa D, porém, no grupo de 6 alunos que representa os 20% que erraram a resposta, houve a indicação da alternativa A.

<sup>5</sup> Os registros relativos ao trabalho com o D2 geraram dados que poderiam ser estudados pelo viés da Análise Linguística, mas que não é o foco desta pesquisa.

Por sua resposta, considerou-se que os alunos que erraram essa atividade não associaram a característica pobre homem ao Eleutério, ao contrário, houve uma associação com a palavra mistério presente no título do texto. No momento da socialização das respostas, foi conduzido um trabalho de colorir informações no texto, como se apresentou anteriormente. O propósito de tal prática com os alunos foi buscar referências aos personagens, aos espaços e aos tempos envolvidos na narrativa do mistério do farol e perceber suas relações linguísticas presentes na constituição do discurso narrativo, por isso, a atividade pressupunha que o leitor recuperasse a informação de Eleutério como o pobre homem.

Nesse processo de retomada de ideias e referências criadas no texto, a atividade B3 A1O (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 187), que é originada de um texto do gênero discursivo Tirinha, apresenta uma reflexão sobre o emprego de uma simples anáfora com o propósito de evitar a repetição de palavras no texto.

*B3 A1O:*

*No trecho “faz com que ele volte a ser matéria-prima”, a palavra destacada se refere a:*

*(a) plástico*

***(b) material***

*(c) resíduo*

*(d) processo*

A maioria dos alunos assinalou a alternativa B, no entanto, 30%, equivalente a 9 alunos, assinalaram a alternativa A. Linguisticamente, o aluno que localizou no corpo do texto a sentença dada no enunciado da atividade foi capaz de recuperar a informação a que a palavra se referiu, no caso, “material”. Porém, os alunos que assinalaram a alternativa A foram movidos pelo tema do texto, que é a reciclagem do plástico e não fizeram a associação da troca do substantivo “material” pelo pronome “ele”. Sobre isso, Pietri (2009) assinala a necessidade de um ensino de leitura comprometido com uma reflexão sobre os elementos linguísticos, ou seja, a interação marcada nos processos de leitura está relacionada à compreensão dos elementos linguísticos como constitutivos do discurso que se apresenta no gênero, porque essa prática faz com que o ensino deixe as abordagens mecanicamente linguísticas e passe a considerar a linguagem como unidade que dá base à organização do discurso do texto em que a leitura se reveste, portanto, da interação com a linguagem e com o discurso.

As respostas seguintes, consideradas erradas, são importantes para essa reflexão porque evidenciam um problema encontrado durante a realização das oficinas: a dificuldade em reler os textos apresentados. Essa dificuldade apresentada explica o fato dos erros nas respostas de Alex que, quando surgiram as questões de socialização sobre suas respostas e o

pesquisador solicitava a releitura do texto, o erro ficava claramente marcado para o aluno e, além disso, os alunos não tinham o hábito de considerar o excerto entre aspas como um recorte do texto apresentado na leitura. Sobre isso, o pesquisador solicitou que, ao ter uma atividade de análise de um fragmento retirado do texto, era necessário localizar tal sentença no texto e, depois disso, reler o texto para melhor compreender as ideias. (Textos base para as atividades que seguem encontram-se no APÊNDICE A, páginas 184, 183 e 187, respectivamente).

*B2 A2O [Alex]:*

*No trecho “Toda noite, o pobre homem / Acendia o farol antigo”, as palavras destacadas se referem*

*(a) ao pelicano misterioso.*

*(b) ao farol onde Eleutério trabalha.*

*(c) à assombração do farol.*

*(d) ao faroleiro Eleutério.*

*B2 A5D [Alex]:*

*No trecho “E pela manhã eles haviam desaparecido”, a que a palavra destacada se refere?*

*A palavra destacada se refere ao personagens.*

*B3 A1O [Alex]:*

*No trecho “faz com que ele volte a ser matéria-prima”, a palavra destacada se refere a:*

*(a) plástico*

*(b) material*

*(c) resíduo*

*(d) processo*

No caso da primeira resposta, que foi estimulada pela referência ao título, foi seguida de um trabalho de colorir as informações no texto, que repercutiu na resposta dada na questão seguinte, em que houve a retomada correta da pergunta, contudo, houve uma fixação no trabalho com os personagens influenciando, portanto, a resposta. Nas duas últimas atividades houve a falta da mesma estratégia de leitura, que foi focalizada logo que foi constatada: a necessidade de reler o texto e localizar a informação apresentada pela atividade. Com base nesse trabalho desenvolvido nas oficinas, constatou-se uma mudança na leitura de Alex, como se pode verificar nas respostas corretas apresentadas em que o aluno, além de encontrar a referência criada pela palavra, reflete sobre seu uso e sua intenção marcada no discurso do texto, como ocorre, respectivamente, nas questões B4 A1D (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 189) e B4 A4D (Texto base disponível no APÊNDICE A, página 190).

*B4 A1D [Alex]:*

*No fragmento “um senhor que lhe conta a tal história do pequeno príncipe”, a quem a palavra destacada se refere?*

*A palavra destacada se refere a garota*

B4 A4D [Alex]:

**No fragmento “Sousa chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi”, por que o autor usou a palavra destacada?**

*O autor usou a palavra destacada porque o texto fica repetitivo*

B5 A2D [Alex]:

**No fragmento “engoliu todos os homens que foram enfrentá-la”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor usou essa palavra?**

*A palavra destacada se refere a poderosa malvada feiticeira Karabá. O autor usou essa palavra para não ficar repetindo.*

B6 A6D [Alex]:

**No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra?**

*A palavra se refere a o homem e a mulher. O autor usou a palavra casal para não repetir homem e a mulher para o texto não ficar repetitivo.*

As respostas de Alex nas atividades B5 A2D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 191) e B6 A6D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 192) continham duas tarefas de leitura: localizar o referente e refletir sobre o uso da palavra, especificamente. Considerou-se, portanto, que o nível de dificuldade foi maior e que o leitor deveria estar mais atento. No caso das respostas de Alex, viu-se que ele empregou duas sentenças separadas para apresentar a resposta, em sua primeira sentença ele apresentou a referência criada e, posteriormente, apresentou o porquê de seu uso, preconizando a organização linguística do texto ao evitar a repetição desnecessária.

Para ilustrar os avanços nas respostas das atividades com o D2, seguem as respostas de Hélio para as atividades objetivas e discursivas escritas com o descritor mencionado. As respostas, embora consideradas corretas, apresentam diferenças na organização e nos conteúdos apresentados pelo leitor.

B2 A2O [Hélio]:

**No trecho “Toda noite, o pobre homem / Acendia o farol antigo”, as palavras destacadas se referem**

(a) ao pelicano misterioso.

(b) ao farol onde Eleutério trabalha.

(c) à assombração do farol.

**(d) ao faroleiro Eleutério.**

B2 A5D [Hélio]:

**No trecho “E pela manhã eles haviam desaparecido”, a quem a palavra destacada se refere?**

*A palavra destacada se refere os bolinhos*

B4 A4D [Hélio]:

**No fragmento “Sousa chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi”, por que o autor usou a palavra destacada?**

*O autor usou Sousa porque o texto fica muito repetitivo*

*B5 A2D [Hélio]:*

*No fragmento “engoliu todos os homens que foram enfrentá-la”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor usou essa palavra?*

*A palavra lá se refere a feitiseira que fes muitas coisas ruins para a aldeia*

*B6 A6D [Hélio]:*

*No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra?*

*A palavra casal se refere os pais dos dois irmãos. O autor usou está palavra pora o texto não ficar repetitivo.*

As respostas de Hélio nas atividades com o D2 são importantes para essa reflexão porque mostram que as competências linguístico-discursivas marcadas na leitura, conforme ressalta Menegassi (2010a), são desenvolvidas e consolidadas nas práticas de ensino. Assim, observou-se que, inicialmente, na atividade B2 A2O o sujeito fez a correta relação entre “fareleiro Eleutério” e “pobre homem”; na atividade B2 A5D o pesquisador solicitou que os alunos localizassem no corpo do texto, colorissem o fragmento apresentado na atividade e relessem o texto e, na atividade B4 A4D, solicitou que os alunos fizessem a busca pelas diferentes formas utilizadas pelo autor para se referir ao Maurício de Sousa. Com o trabalho realizado na oficina de leitura, Hélio atendeu corretamente ao que foi solicitado pela pergunta, porém, na atividade B5 A2D, em que as duas atividades anteriores estavam presentes, ou seja, a quem se refere a palavra destacada e por que o autor a utilizou, Hélio apenas respondeu a primeira delas. Na socialização das respostas, Hélio respondeu oralmente o porquê da utilização da palavra, porém, em sua resposta escrita, não contemplou a informação. Por fim, na atividade B6 A6D, em que se deu a avaliação do desenvolvimento da competência linguístico discursiva, Hélio demonstrou compreensão da organização total da atividade, ou seja, ele contemplou o referente da palavra destacada e apresentou o porquê de sua utilização. No caso das respostas de Hélio, foi possível perceber que o desenvolvimento de sua leitura seguiu o aumento da dificuldade das atividades apresentadas e mostrou que, assim como aponta Menegassi (2004), na reflexão sobre os elementos linguísticos, a mediação do professor é fundamental para a construção dos conhecimentos relativos ao texto, desenvolvimento das habilidades de leitura e das competências linguístico-discursivas não como algo estanque, mas como uma organização linguística comprometida com a construção do conhecimento.

*B2 A5D [Júlia]:*

*No trecho “E pela manhã eles haviam desaparecido”, a quem a palavra destacada se refere?*

*A que a palavra destacada ele se refere aos bolinhos*

**B2 A5D [João]:**

*A que a palavra destacada se refere aos bolinhos*

Nas respostas de Júlia e João, pode-se observar que houve uma incoerência na retomada da pergunta. Isso mostra o quanto é importante desenvolver um trabalho de leitura que leve o aluno a ler a atividade focalizando a tarefa que tem de executar como leitor. Essa habilidade vai além do reconhecimento da linguagem pura e simples, mas envolve uma preocupação que há tempos o ensino de línguas tem manifestado, a reflexão sobre a linguagem em sua manifestação textual. Ou seja, quando o leitor assinala que a palavra foi empregada para o texto não ficar repetitivo, é necessário pensar se há uma habilidade de análise por parte do leitor, ou se há uma repetição de um jargão que não condiz com a reflexão sobre o discurso do texto. Sobre isso, as respostas de Júlia evidenciam a preocupação do leitor em demonstrar que a utilização de elementos que estabelecem relações entre partes do texto têm efeito em seu discurso na intenção de torná-lo mais eficiente e claro.

**B4 A1D [Júlia]:**

***No fragmento “um senhor que lhe conta a tal história do pequeno príncipe”, a quem a palavra destacada se refere?***

*A palavra que se refere à menina que é à principal da historia*

**B5 A2D [Júlia]:**

***No fragmento “engoliu todos os homens que foram enfrentá-la”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor usou essa palavra?***

*A palavra destacada se refere a feiticeira Karabá e o autor usou essa palavra porque quis evitar a repetição do nome da feiticeira.*

**B6 A6D [Júlia]:**

***No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra?***

*A palavra destacada no fragmento se refere ao casal (o homem e a mulher). O autor usou a palavra casal porque o texto ficaria repetitivo se ele usasse “o homem e a mulher”.*

Na resposta da atividade B4 A1D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 189), Júlia apresentou o referente do pronome pessoal oblíquo e escreveu mais informações sobre ele a fim de melhor explicá-lo. A compreensão de que foi necessário utilizar outra palavra para retomar a menina se efetiva quando a aluna evidenciou que “a menina” é a principal da história e, conseqüentemente, seria mencionada várias vezes ao longo do texto, por isso, é necessário que o autor crie mecanismos para se referir a ela sem empregar repetições desnecessárias. Na resposta da atividade B5 A2D, a aluna apresentou o referente do pronome

oblíquo e na resposta da atividade B6 A6D, apresentou o referente do substantivo marcado na atividade. Nas duas atividades a aluna expôs o problema de continuidade do texto que a utilização da palavra pretendeu evitar no funcionamento do discurso do gênero discursivo.

O conhecimento linguístico, por muito tempo, foi a prioridade do ensino de linguagens e seus desdobramentos faziam com que o leitor fosse incapaz de compreender como as palavras estavam organizadas na composição das ideias do texto, pois a intenção das atividades de leitura eram, geralmente, localizar palavras e reconhecê-las dentro de categorias, distante, portanto, da reflexão tão importante sobre as relações linguísticas no interior do discurso do texto. A resposta de Lorena dada à atividade B2 A5D demonstrou o conhecimento gramatical sobre os pronomes e revelou, portanto, que há um trabalho com gramática na turma em que se deu a pesquisa.

*B2 A5D [Lorena]:*

***No trecho “E pela manhã eles haviam desaparecido”, a que a palavra destacada se refere?***

*A palavra destacada se refere aos bolinhos pois revolveu usar um pronome do caso reto da 3ª pessoa para que não ficasse tão repetitivo.*

Em sua resposta, a aluna assinalou que o pronome foi uma escolha para evitar a repetição, isso evidenciou que a aluna reconheceu gramaticalmente a palavra destacada e foi além do comando da atividade, pois apresentou a finalidade do seu uso e ao mesmo tempo demonstrou um domínio gramatical e também discursivo, já que ela escreveu que a função daquele pronome era evitar a repetição.

*B4 A4D [Lorena]:*

***No fragmento “Sousa chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi”, por que o autor usou a palavra destacada?***

*O autor usa a palavra destacada pois o nome Sousa é também o nome de Maurício e evita repetições no texto.*

*B6 A6D [Lorena]:*

***No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra?***

*A palavra destacada se refere aos pais do menino e da menina. O autor usou esta palavra (casal) porque não queria repetir muitas vezes a palavra homem e mulher.*

Sobre o desempenho linguístico, percebeu-se, na resposta à atividade B4 A4D, que a aluna apresenta bom desenvolvimento da competência linguístico-discursiva, ao demonstrar que compreendeu que o uso de palavras que atuam como referentes de uma palavra principal evitam repetições no texto e contribui para a construção de uma linguagem mais eficiente ao evitar repetições. Esse desenvolvimento ficou mais claro na resposta à atividade B6 A6D, em que a aluna apresenta o referente e destaca a causa de sua utilização e ao que se refere. As

respostas de Lorena evidenciam o desenvolvimento dos conhecimentos relativos ao D2, pois, durante a realização das oficinas, foi constatado que os alunos, além de reconhecer palavras capazes de retomar outras palavras, também pensaram sobre os efeitos das substituições na continuidade do discurso do texto, como é o caso das respostas de Luana, Lucas, Isa e Manu.

*B2 A5D [Luana]:*

*No trecho “E pela manhã eles haviam desaparecido”, a que a palavra destacada se refere?*

*O autor usou essa palavra porque a palavra destacada se refere à feiticeira, e iria usar a palavra feiticeira todo tempo? Iria ficar muito repetitiva.*

*B4 A4D [Lucas]:*

*No fragmento “Sousa chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi”, por que o autor usou a palavra destacada?*

*O autor usa a palavra para dar uma variação para o texto, e o nome que ele usou foi utilizado de seu nome.*

*B4 A4D [Isa]:*

*O autor usou a palavra destacada porque se ele ficasse usando seu nome toda vez que ele falasse dele seu nome ia ficar repetitivo.*

*B5 A2D [Manu]:*

*No fragmento “engoliu todos os homens que foram enfrentá-la”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor usou essa palavra?*

*A palavra destacada se refere a feiticeira Karabá. O autor usou essa palavra porque quis evitar a repetição da palavra feiticeira.*

Nas respostas apresentadas, percebeu-se que os alunos tiveram bom desempenho em apresentar os referentes das palavras destacadas e, depois de refletir sobre o uso da palavra, apresentaram o motivo de usar uma referência a um elemento importante no texto a fim de evitar as repetições desnecessárias. Essa reflexão e percepção foram possíveis à medida que a interação se manifestava em sala de aula, porque esse aprendizado por muitas vezes é inviabilizado por conta de atividades mecânicas que, não raramente, surgem no ensino e que levam o aluno a buscar elementos no texto sem, eficientemente, pensar sobre seus sentidos e efeitos na realização da linguagem e na construção das ideias e do discurso do texto, tendo em vista suas especificidades como, por exemplo, a finalidade do texto, que é elementar em qualquer atividade de leitura.

Com a reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas com as atividades que focalizaram o D2, pautado nos estudos de Pietri (2009) e Menegassi (2010a), evidenciou que a competência linguístico-discursiva é desenvolvida quando o leitor é levado a uma reflexão acerca das relações linguísticas presentes entre as palavras no corpo do enunciado, isto é, na composição do discurso dos textos. Assim, as atividades de leitura que possibilitam ao leitor compreender tais relações têm um foco no desenvolvimento de competências linguísticas que



tornam o leitor capaz de perceber a organização linguística que é muito importante para o processo de leitura, já que a linguagem, segundo Pietri (2009), é determinante na identificação do gênero do texto, de sua finalidade e na compreensão das ideias por ele apresentadas.

#### 4.5 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O D12

O D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. – é um descritor que, assim como o D2, encontra-se na esfera das competências linguístico-discursivas de que trata esta pesquisa. Neste sentido, as habilidades de leitura são desenvolvidas juntamente com as competências linguístico-discursivas, já que, na perspectiva processual e interacionista, Leffa (1996), Solé (1998), Pietri (2009) e Menegassi (2010a) consideram que o texto é o espaço das interações com a linguagem, pois o leitor exerce um papel reflexivo ao considerar que a leitura também pressupõe uma reflexão sobre a língua. Para avaliar o desenvolvimento deste descritor, foram elaboradas 9 atividades distribuídas entre objetivas e discursivas escritas.

**Quadro 9 – Atividades de leitura com o D12**

<b>Etapa</b>	<b>Bloco</b>	<b>Atividades objetivas</b>	<b>Atividades discursivas escritas</b>
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	1	Atividade 1	Atividade 4
2 – Desenvolvimento das competências linguístico-discursivas na interação e mediação	2	Atividade 3	-
	3	Atividade 4	-
	4	Atividades 2 e 5	-
	5	-	Atividade 1
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	6	Atividade 1	Atividade 6

Fonte: O pesquisador.

Essa sequência de atividades teve o foco de proporcionar uma reflexão sobre as palavras de acordo com o seu uso nos determinados contextos, ou seja, o que se pretendeu foi criar situações de leitura em que os alunos refletissem além do simples e automatizado reconhecimento da classe gramatical, mas percebessem a circunstância que as palavras expressam e suas ideias que colaboram com a construção do discurso do texto.

Foi possível constatar um bom desenvolvimento das competências linguístico-discursivas durante a realização das oficinas. Inicialmente, a primeira etapa da pesquisa, as atividades do bloco 1, mostrou dados medianos que quase se igualaram. Foi um importante momento em que se formou uma visão acerca dos conhecimentos que os alunos possuíam com relação ao descritor e, então, foi possível direcionar as estratégias do trabalho nas

oficinas do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas. A Tabela 8 mostra os resultados aglutinados em cada etapa da pesquisa em que se pode observar o desempenho dos alunos.

**Tabela 8 – Resultados das atividades com o D12**

<b>Etapa</b>	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>
1 – Avaliação inicial das habilidades de leitura	66,67%	33,33%
2 – Desenvolvimento das competências linguístico-discursivas na interação e mediação	83,33%	16,67%
3 – Avaliação final das habilidades de leitura	86,67%	13,33%

Fonte: O pesquisador.

Ao analisar os resultados da primeira etapa com os da terceira, percebe-se um aumento considerável dos acertos. Esses dados numéricos auxiliam na compreensão das estatísticas oriundas da sala de aula e permitem observar a quantidade de acertos contabilizados em cada atividade que compõe a pesquisa.

**Tabela 9 – Tabulação das respostas do caderno de atividades – D12**

<b>ATIVIDADES</b>	<b>ACERTOS</b>	<b>ERROS</b>
B1 A1O	60%	40%
B1 A4D	73,33%	26,67%
B2 A3O	76,67%	23,33%
B3 A4O	70%	30%
B4 A2O	80%	20%
B4 A5O	93,33%	6,67%
B5 A1D	96,67%	3,33%
B6 A1O	90%	10%
B6 A6D	83,33%	16,67%

Fonte: O pesquisador.

A atividade B1 A1O (Texto disponível no APÊNDICE A, página 182), do tipo objetiva, apontou 60% de acertos. O que se observou durante a realização da atividade é que os alunos tinham dúvidas quanto ao significado da palavra “atualidade”, o que se repetiu na atividade B1 A4D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 183), com a palavra “cotidiano”. Foram muitas as dúvidas sobre o sentido dessa palavra de modo que o que se observou foi a dificuldade no domínio vocabular. Segundo Pietri (2009), o conhecimento linguístico é um dos conhecimentos prévios necessários à leitura e, historicamente, Cavalcanti (1989) mostra que as concepções tradicionalistas de ensino da língua tinham a ênfase no código como sentido dado e acabado, o que influenciou longamente as tentativas de propor um ensino voltado à reflexão sobre a língua.

*B1 A10:*

***Em “O consumo de água no mundo é um dos grandes temas em debate na atualidade”, o trecho destacado indica que***

*(a) o tema não é mais interessante aos dias de hoje.*

*(b) o tema foi superado pelos humanos.*

***(c) o tema ainda é polêmico nos dias em que vivemos.***

*(d) o tema não tem relação com a vida da população.*

*B1 A4D:*

***No trecho “itens do nosso cotidiano”, qual é o sentido da palavra destacada?***

As duas atividades do bloco 1 apresentaram o que pressupõe o D12: uma reflexão sobre as relações lógico-discursivas presentes nos textos e marcadas por conjunções, advérbios e outras classes gramaticais. Nesse sentido, há uma preocupação com as competências linguístico-discursivas ao proporcionar ao aluno a leitura e compreensão de palavras inseridas em um contexto de leitura, como foi o caso dos vocábulos “na atualidade” e “cotidiano”. Como apontou Antunes (2003), essas competências não são automáticas, mas são localizadas nas interações sociais a partir de comunicações verbais, porque, segundo a autora, a preocupação do ensino é com uma reflexão sobre a língua em suas manifestações contextuais. Por isso que o foco do trabalho com o D2 e D12 é criar situações contextuais em que o leitor perceba as informações e conteúdos que as palavras trazem no discurso dos textos que lhes são apresentados.

No caso de B1 A10, o aluno precisava criar a correspondência entre “na atualidade” e dias em que vivemos, indicando a alternativa “C” como correta, marcando uma relação temporal. Ou seja, mais importa ao leitor compreender qual o efeito que a palavra agrega ao texto do que decorar a sua classificação. No caso de “cotidiano”, a ideia pretendida é que o aluno percebesse uma relação de frequência, ou até mesmo temporal, e que fizesse relação com o dia a dia. No entanto, os 40% de erros indicam que essa compreensão não foi tão eficiente na etapa da avaliação inicial das competências linguístico-discursivas.

Sobre essa atividade, as respostas discursivas escritas que foram consideradas erradas apresentaram algumas semelhanças.

*B1 A4D [Alan]:*

***No trecho “itens do nosso cotidiano”, qual é o sentido da palavra destacada?***

*O sentido é como o homem casta muita água*

*B1 A4D [Alex]:*

*O sentido da palavra destacada e a carne de frago.*

*B1 A4D [Darci]:*

*O sentido da palavra é quanto é potável é necessário para produzir itens do nosso cotidiano*

*B1 A4D [Diego]  
Cotidiano significa nossa casa*

*B1 A4D [Ícaro]:  
Quer dizer coisas que usamos ou consumimos.*

*B1 A4D [José]:  
Em dica que a palavra destacada, que a gente consome muitas água que bebemos nos alimentos e etc.*

*B1 A4D [Marcos]:  
um cotidiano e algumas coisa alguns alimetos.*

Dentre as estratégias utilizadas pelos autores em suas respostas, constatou-se (a) o emprego do discurso apelativo ecológico, na resposta de Alan; (b) a estratégia de recuperação de informação do texto, na resposta de Darci e Alex; (c) resposta com inferência espacial, no caso de Diego; (d) explicação das situações de consumo de água já apresentadas pelo texto de apoio, nas respostas de Marcos, José e Ícaro. Esses casos demonstraram que não houve uma compreensão correta da palavra focalizada pela atividade, portanto, ao responder a atividade os alunos recorreram a estratégias insuficientes o que marcou a necessidade de um trabalho com o intuito de desenvolver os conhecimentos relacionados ao D12.

Quando a atividade propôs que os alunos pensassem sobre as relações temporais marcadas pela palavra “cotidiano”, a estratégia utilizada pelos alunos que obtiveram êxito em suas respostas foi de encontrar outra palavra que tenha um sentido semelhante e, entre as suas opções, duas expressões foram utilizadas pelos alunos: “dia a dia”, utilizada por 43,33% dos alunos, e “todo dia”, utilizada por 10% dos alunos.

Grupo 1 – Respostas com o emprego de “dia a dia”:

*B1 A4D [Pedro]:  
No trecho “**itens do nosso cotidiano**”, qual é o sentido da palavra destacada?  
O sentido e o nosso cotidiano e o nos usamos no nosso dia a dia.*

*B1 A4D [Lorena]:  
A palavra destacada acima tem como sentido o nosso dia a dia.*

*B1 A4D [Júlia]:  
O sentido da palavra destacada é o dia a dia*

*B1 A4D [Juca]:  
O sentido dessa palavra é que cotidiano está presente no nosso dia a dia.*

*B1 A4D [Mara]:  
Cotidiano é um significado de nosso dia a dia.*

*B1 A4D [Lúcia]:  
O sentido da palavra destacada eu acho que é o nosso dia a dia.*

*B1 A4D [Luana]:  
Coisas do dia a dia*

*B1 A4D [Elis]:  
O dia, dia*

*B1 A4D [Isa]:  
O que é comum em nosso dia a dia, em nossa casa.*

*B1 A4D [Alice]:  
O sentido da palavra destacada é que faz parte da nossa vida e do nosso dia a dia.*

*B1 A4D [Mauro]:  
Ensina tudo que passa no nosso dia a dia*

*B1 A4D [Manu]:  
O sentido da palavra destacada é o nosso dia a dia, coisas que fazem parte do dia a dia.*

*B1 A4D [Dina]:  
Cotidiano e o nosso dia-a-dia a nossa rotina do dia*

Grupo 2 – Respostas com o emprego de “todo dia”:

*B1 A4D [João]:  
Nosso mundo consome muita água vai mais água no leite do que nos outros todo os dias nos consumimos muita água*

*B1 A4D [Célia]:  
Eu acho que cotidiano é uma coisa que você ver todo o dia.*

*B1 A4D [Luan]:  
O sentido dela é o que nós usamos sempre que gostamos de fazer e fazemos todos os dias.*

Os alunos associaram o vocábulo “cotidiano” a outra palavra que tivesse um sentido semelhante para responder à atividade. No momento da socialização das respostas, o que se observou foi que, linguisticamente, os alunos conseguiram atribuir sentido à palavra no contexto em que foi empregada, logo, essa competência já apresentou certo desenvolvimento, porém, com o trabalho nas oficinas de desenvolvimento das competências linguístico-discursivas os conhecimentos relativos ao D12 foram aprimorados. Essa estratégia utilizada pelos alunos contempla o D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão – que, embora não tenha sido preconizada por esta pesquisa, constou nas estratégias de resolução das atividades, o que mostra que não há uma barreira entre os descritores trabalhados em leitura, mas eles co-ocorrem à medida que o leitor busca compreender o discurso do texto no processo de leitura como construção de conhecimentos.

Neste caso, foi possível perceber que a inferência, conforme ressaltou Solé (1998), é uma importante estratégia de leitura no trabalho com o sentido de palavras que expressam

determinadas circunstâncias no texto. Por meio dessa estratégia, os alunos foram capazes de perceber como a palavra se relacionou com as ideias apresentadas no texto e de que maneira estabeleceram relações lógico-discursivas, como foi o caso do reconhecimento de que “cotidiano” pode significar “dia a dia” ou “todo dia”, sempre com uma ideia de frequência de uma ação em um determinado tempo. O estudo das competências ligadas ao D12 é importante para observar a prática do trabalho com a leitura e a reflexão sobre a língua em que as palavras assumem ideias específicas e importantes para a continuidade do texto e para a manutenção de seu tema e conteúdos. Outro critério importante é perceber que a reflexão sobre a língua é uma necessidade do trabalho com os gêneros discursivos a fim de que as atividades de leitura exijam muito mais do que encontrar respostas no texto, mas que sejam capazes de identificar recursos linguísticos utilizados com determinadas intenções para expressar ideias e conhecimentos. Assim, os resultados da terceira etapa da pesquisa a partir das duas atividades da avaliação final das competências linguístico-discursivas mostraram 90% de acertos e 10% de erros na atividade B6 A1O, do tipo objetiva, que tratou diretamente de uma relação de mudança de tempo que impacta na vida dos personagens da narrativa, já quanto à atividade discursiva B6 A6D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 192), do tipo discursiva escrita, os resultados apontaram 83,33% de acertos e 16,67% de erros.

*B6 A1O<sup>6</sup>*

*No trecho destacado “**quando** os dois irmãos se tornaram adultos”, a palavra destacada indica que*

- (a) a história voltou no tempo em que os personagens eram crianças.*
- (b) o tempo da história é o mesmo do início.*
- (c) os personagens fizeram um eclipse lunar.*
- (d) chegou um tempo diferente do início da história.***

Essa atividade, em que a alternativa correta era a “D”, foi originada de um texto narrativo pertencente ao gênero discursivo Lenda. A melhora dos resultados das atividades com o D12 refletiu o trabalho desenvolvido nas oficinas de leitura que levaram os alunos a perceber que as palavras têm sentido de acordo com o contexto em que estão empregadas. A atividade B6 A6D é um exemplo da compreensão da palavra casal como uma referência lógica empregada no texto para, além de evitar a repetição desnecessária como pressupõe o D2, mas para significar a união familiar que o texto pretende, enfatizando, portanto, a relação lógica contida na palavra como orienta o D12. Neste caso, a compreensão dos alunos com

---

<sup>6</sup> O conteúdo abordado pela atividade B6 A1O é de caráter lógico-semântico porque faz uma referência temporal e também está associado ao D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto – por se tratar de um procedimento de substituição da referência temporal na forma de uma sinonímia.

relação ao sentido lógico do emprego da palavra “casal” foi diverso, porque apresentaram como “homem e mulher”, o que significou 56,66% das respostas corretas, ou seja, 17 alunos; também apresentaram como “pais”, ou “pai e mãe”, o que resultou 20% das respostas corretas, isto é, 6 alunos.

Grupo 1 – Respostas com o emprego da referência a homem e mulher.

*B6 A6D [Fábio]:*

*No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra?*

*A palavra destacada é casal porque fica muito repetitivo a palavra homem e mulher*

*B6 A6D [Alex]:*

*Se refere a um homem e a mulher, para não repetilas porque o texto fica repitido*

*B6 A6D [José]:*

*A palavra destacada se referem um homem e uma mulher. Para não ficar repetitivo.*

*B6 A6D [Alan]:*

*A palavra se refere o homem e uma mulher. Para não ficar repetido*

*B6 A6D [Manu]:*

*A palavra destacada se refere a homem e a mulher, o autor preferiu usar essa palavra porque se ele tivesse usado o homem e a mulher seria muito repetitivo.*

*B6 A6D [Dina]:*

*O autor preferiu usar essa palavra o homem e a mulher se casaram e ficam um casal. por que eles se casam.*

*B6 A6D [Neiva]:*

*O autor usou essa palavra porque o homem e a mulher são um casal porque o rapaz e a moça não podem ser um casal.*

*B6 A6D [Alice]:*

*No fragmento a palavra casal se refere ao homem e a mulher. O autor preferiu usar essa palavra porque quando uma mulher e um homem ficam juntos se tornam um casal.*

*B6 A6D [Darci]:*

*A palavra destacada se refere al homem é a mulher O autor preferiu usar essa palavra para o texto não ficar repetitivo*

*B6 A6D [Lia]:*

*Essa palavra se refere au homem e a mulher. O autor usou essa palavra para o texto não ficar repetitivo com as palavras homem e mulher.*

*B6 A6D [Isabel]:*

*A palavra destacada se refere au homem e a mulher para demonstrar e e casados*

*B6 A6D [Lorena]:*

*A palavra destacada se refere aos pais do menino e da menina. O autor usou esta palavra (casal) porque não queria repitir muitas fezes a palavra homem e mulher*

*B6 A6D [Júlia]:*

*A palavra destacada no fragmento, se refere ao casal (o homem e a mulher). O autor usou a palavra casal porque o texto ficaria repetitivo se ele usasse o homem e a mulher.*

*B6 A6D [Juca]:*

*A palavra destacada se refere ao o homen e sua mulher. Ele preferiu usar essa palavra para o texto não ficar cansativo e repetitivo.*

*B6 A6D [Mara]:*

*A palavra destacadas se refere au pais das criança o autor preferiu usar para não repetir homen e mulher*

*B6 A6D [Lúcia]:*

*A palavra destacada se refere a um homem e uma mulher que forma um casal*

*B6 A6D [Ícaro]:*

*A mulher e o homem. Para não repetir “mulher e homem”.*

Grupo 2 – Respostas com o emprego da referência a “pai e mãe”, ou “pais”.

*B6 A6D [Luana]:*

*Essa palavra se refere a o pai e a mãe e o pai da lua e o sol. O autor usou essa palavra porque a mãe e o pai das crianças são casados: um casal*

*B6 A6D [Célia]:*

*A palavra destacada se refere a mãe é o pai. O altor usou está palavra para não ficar repetitivo.*

*B6 A6D [Mauro]:*

*Se refere ao pai e a mãe. E o autor usou essa palavra para não ficar tão repetitivo.*

*B6 A6D [Lucas]:*

*A palavra destacada se refere aos pais dos irmãom. O autor usou essa palavra por que eles se casaram e eram felizes com o outro.*

*B6 A6D [Hélio]:*

*A palavra casal se refere os pais dos dois irmaos. O autor usou está palavra pora o texto não ficar repetitivo*

*B6 A6D [Aline]:*

*Se refere a mãe e o pai da menina e do menino.*

A escolha dessas duas formas de representar a ideia contida na palavra “casal” foi motivada pelo discurso do texto lido, pois a Lenda apresentou um conflito surgido em uma família comum, logo, a relação lógico-discursiva contida nas palavras que os alunos escolheram está ligada à ideia que eles tinham de contexto familiar.

Do conjunto de dados da atividade B6 A6D, três respostas não alcançaram o objetivo porque repetiram a palavra casal como seu próprio referente. Nesse caso, Diego, Elis e Marcos corresponderam ao D2, ao identificar repetições ou substituições, mas não ao D12, que era identificar a relação lógico-discursiva contida na palavra “casal”. A resposta de Pedro, por sua vez, não representou conteúdo significativo.



*B6 A6D [Diego]:*

*A palavra destacada refere-se ao casal. O autor preferiu usar esta palavra para não ficar repetitivo*

*B6 A6D [Elis]:*

*O autor teve essa ideia para ser mais legal essa histórias. A palavra destacada se refere que o casal teve uma menina e um menino.*

*B6 A6D [Marcos]:*

*Para o trecho não ficar muito repetido.*

*B6 A6D [Pedro]:*

*Ela se refere a um casal para falar que eram um casal*

O que se observou até este ponto foi que na avaliação das competências linguístico-discursivas os alunos demonstraram correspondência aos objetivos estabelecidos no D12, isso porque se constatou que tiveram uma boa reflexão sobre as palavras, superando a visão tradicionalista e reducionista de classificação morfológica, mas enxergando o processo de significação a partir do texto.

Ao comparar os resultados da primeira com os da segunda etapa da pesquisa, foi possível perceber que, numericamente, houve um avanço significativo nos resultados que, de iniciais 66,67% de acertos e 33,33% de erros, foram para 83,33% de acertos e 16,67% de erros. O trabalho desenvolvido nas oficinas de leitura realizadas durante a etapa do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas na interação e mediação preconizou a reflexão sobre a linguagem do texto e sua organização, já que é o foco de D2 e D12.

A atividade B2 A3O exigiu dos alunos a compreensão modal de uma ação do personagem do Poema Narrativo. Os resultados numéricos dessa atividade indicaram 76,67% de acertos e 23,33% de erros.

*B2 A3O:*

*No trecho “Pegou uma vassoura velha / E, devagar, se aproximou”, a expressão sublinhada tem o sentido de*

*(a) um lugar aonde Eleutério chegou para assustar o pelicano.*

***(b) um modo calmo como Eleutério se aproximou.***

*(c) um modo rápido como Eleutério chegou ao farol.*

*(d) uma ação da vassoura de Eleutério.*

A atividade B3 A4O (Texto disponível no APÊNDICE A, página 185) levou os alunos a pensar sobre a relação temporal marcada na mudança do enredo da Tirinha. Os dados demonstraram 70% de acertos e 30% de erros. O que se percebeu com essa atividade é que, ao pensar sobre o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, a compreensão da

relação circunstancial expressa por “devagar” deve levar o leitor dos anos iniciais a imaginar o fato narrado a fim de perceber, na composição do texto, o que a palavra significará na compreensão do texto. Ocorre aí um processo de mediação do seu próprio entendimento, primeiro, como uma estratégia individual para responder à atividade, segundo, como o desenvolvimento da ideia expressa pelo advérbio na intenção de imaginar uma ação que é modalizada pela palavra em questão.

*B3 A4O:*

*No texto que você leu, a expressão “no outro dia” indica*

*(a) o dia em que os peixes que viviam no rio.*

*(b) um dia depois de Cebolinha ter comprado uma botina.*

***(c) um dia depois de o Cebolinha ter pescado a botina.***

*(d) o dia em que Cebolinha pescou a botina*

Essas duas atividades são exemplos de situações muito comumente trabalhadas em sala de aula, pois no momento da socialização das respostas, foi questionado o que os alunos acharam da atividade e se já haviam feito atividades semelhantes. Os comentários demonstraram que já haviam feito atividades como essas, no entanto, não tinha “o pedaço” do texto. A estratégia desenvolvida com os alunos para corresponder a esse trabalho foi a mesma utilizada no D6, colorir a informação no texto para que o aluno releia o fragmento no contexto em que foi escrito, faça as associações com as outras informações contidas no parágrafo e, assim, pense melhor na importância da palavra para aquele contexto e para a ideia transmitida pelo texto. Dessa forma, oportunizou-se aos alunos que construíssem a percepção lógico-discursiva das palavras à medida que trabalhava com as informações presentes no texto ao localizá-la e colori-la.

Ao pensar sobre as estratégias envolvidas nas respostas das atividades de leitura da segunda etapa da pesquisa, a atividade B5 A1D (Texto disponível no APÊNDICE A, página 191) chamou a atenção por apresentar alguns elementos com que a pesquisa precisou lidar.

*B5 A1D [Fábio]:*

*No fragmento “Na África Ocidental nasce um menino minúsculo”, qual palavra dá a ideia de lugar?*

*A palavra que da lugar a palavra minuscuro*

*B5 A1D [Elis]:*

*A palavra que dá ideia de lugar?*

*A África*

*B5 A1D [Neiva]:*

*A palavra que dá ideia de lugar É?*

*África, Aldeia*

*B5 A1D [Célia]:  
A palavra dá a ideia de lugar e a África e a Aldeia.*

Nesse grupo de respostas, apenas a de Fábio foi considerada errada. Em sua resposta, foi possível observar que a instrução de colorir a palavra que se refere a um lugar não teve maiores efeitos, tanto que o aluno indicou que a palavra que expressa a ideia de lugar é “minúsculo”. Quando Fábio teve a oportunidade de comentar sua resposta, ele explicou que o menino era minúsculo e cabia em qualquer lugar. Neste caso, o aluno estabeleceu outra relação, pois o lugar em que ele pensou não foi o mesmo pressuposto pela atividade, foi qualquer lugar em que Kirikou pudesse entrar, exatamente por ser pequeno.

As respostas de Elis e Neiva demonstraram um equívoco em retomar a pergunta, porque o encaminhamento de retomada da pergunta, muito comum nas oficinas de leitura, foi atendido de forma literal, e não discursiva como se ensinou nas oficinas. Elis e Neiva copiaram a pergunta em sua forma interrogativa como retomada da pergunta sem apresentá-la de modo afirmativo, como eram os encaminhamentos trabalhados nas oficinas de leitura. Neiva e Célia mostraram algo comum em suas respostas, pois além de apresentar a palavra África, que era a resposta pretendida, escreveram também a palavra aldeia. De fato aldeia guarda a ideia de lugar, no entanto, as alunas consideraram o texto em sua totalidade e não apenas o fragmento indicado no enunciado da atividade de leitura.

O que se observou nessa comparação de resultados foi que no momento de identificar as relações lógico-discursivas expressas pelas palavras focalizadas nas atividades de leitura, encontrar a informação no texto, marcá-la e refletir sobre sua relação com as demais informações é essencial para a construção da ideia pretendida pelo D12, ou seja, compreender as relações estabelecidas pelas palavras do texto na manutenção das ideias, muito além, portanto, do simples reconhecimento de classes gramaticais.

Em tese, o que se observou ao refletir sobre os resultados obtidos na terceira etapa da pesquisa, a avaliação final das competências linguístico-discursivas na leitura, foi o desenvolvimento das reflexões sobre as relações lógico-discursivas marcadas pelas palavras dos textos, como pressupõe o D12. Esse processo é importante, pois as palavras passam a ser percebidas como importantes na constituição da informação textual. Outro aspecto importante evidenciado pelas oficinas foi o desenvolvimento das habilidades inferenciais dos alunos, que se tornaram reflexivas e menos fragmentadas, já que essa é uma das dificuldades do ensino: ensinar os alunos a realizar inferências a partir do que o texto possibilita como informação construída na leitura. Segundo Solé (1998), as inferências levam em consideração as informações já construídas por uma leitura realizada do texto e pelos conhecimentos que o

leitor traz no momento da leitura, logo, as inferências não são mágicas, mas expressam relações de conhecimento que o leitor expressa ao considerar a leitura do texto. Pietri (2009), enfatiza que o papel do leitor pressupõe uma relação de trabalho em que as possibilidades de realizá-lo – as estratégias de leitura – é que gera conhecimento e desenvolvimento de leitura, já que as habilidades de leitura, como afirma o autor, não são inatas, mas sim, desenvolvidas ao longo das experiências vivenciadas pelos leitores.

Outro aspecto muito importante que se constatou ao longo do trabalho com o D12 foi que as atividades propiciaram aos alunos a percepção de que as capacidades linguísticas vão além da preocupação com a classificação das palavras na forma de tabelas e listas, mas significa um processo de reflexão sobre a linguagem na constituição do gênero discursivo bem como de sua finalidade discursiva.

#### 4.6 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A leitura como processo (SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996) e como construção de conhecimentos nas interações (MENEGASSI, 2004; 2010a) faz parte do ensino da leitura e do trabalho com a linguagem nas situações vivenciadas no contexto da sala de aula. A partir dessas bases, esta pesquisa investigou como a leitura se desenvolve em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por meio de oficinas de leitura realizadas no próprio contexto de ensino com atividades objetivas e discursivas escritas pensadas para propiciar reflexões que considerassem os descritores apresentados por Brasil (2009), mais especificamente o D6, D7, D8, D2 e D12, contextualizados por textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos.

A realização das atividades em sala de aula com a participação do pesquisador e as interações proporcionadas pelas oficinas permitiu construir um conjunto de experiências relativas ao ensino da leitura. Como todo processo humano, percebeu-se que as interações e mediações nos momentos da construção do conhecimento são mecanismos muito importantes e significativos para o desenvolvimento das habilidades, sobretudo as ligadas aos processamentos da linguagem que envolvem sua compreensão e produção. A pesquisa possibilitou uma significativa percepção dessas relações à medida que se constatou que, nas interações ocorridas no contexto das oficinas de leitura, houve construção de conhecimento. Outro fator importante decorrente da pesquisa foi o ambiente de sua realização, a recepção da rede de ensino, da escola, dos professores da instituição e, principalmente, dos alunos que representaram entusiasmo na participação das oficinas.

A pesquisa se tornou viável, também, pelo fato de o pesquisador ter o interesse em analisar a aprendizagem de leitura da turma. Esse dado foi significativo porque as atividades foram pensadas de acordo com a realidade dos alunos de modo que, dessa maneira, consciente de suas dificuldades e facilidades foi possível melhor encaminhar o desenvolvimento do trabalho nas interações e mediações realizadas nas oficinas. Uma importante característica do Interacionismo que ficou marcada na realização da pesquisa foi a relação entre os sujeitos e a mediação pelos discursos, como propõem Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), marcados pelos textos. Tal realidade ficou evidente quando o trabalho com as oficinas de leitura solicitou que os alunos construíssem e aperfeiçoassem sua ideia de finalidade dos textos trabalhados na sala de aula. Esses conteúdos e conhecimentos que foram trabalhados pela pesquisa propiciaram a ampliação das possibilidades de leitura dos alunos que lidaram com o que Brasil (2009) orienta como (a) escolha de gêneros discursivos mais completos e que exigem estratégias de leitura e interpretação diversificadas e (b) situações sociais de comunicação que possibilitem aos alunos aprendizados e conhecimentos que o capacitem a viver em sociedade.

Esse processo de interação, como apresentou Brasil (2009, p. 21), ao afirmar que “a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados” foi marcado pelos aspectos sociais da leitura ao proporcionar momentos em que os alunos expunham seus pontos de vista sobre o que leram e, assim, discutir sobre suas produções para a construção de conhecimentos por intermédio das atividades de leitura. Um importante aspecto da interação que se observou na pesquisa é que as atividades propostas, mesmo que em forma de etapas de avaliação, não tiveram o fim em si mesmo, isto é, as atividades em si não foram vistas como objeto de ensino, como costumeiramente se tem visto no ensino da leitura. As atividades de leitura foram vistas como uma situação comum de construção de conhecimento em que o mais importante nas oficinas era as ideias que os alunos apresentaram, suas justificativas para as escolhas nas questões objetivas, as possibilidades de mudança de respostas e as alterações e acréscimos de informações em cada atividade, uma tomada de consciência da linguagem e sobre a linguagem propriamente dita. Esse dado constatado mostrou o quanto o trabalho com a linguagem é dinâmico e vivo, além de muito importante para que os alunos tenham a consciência de que a produção de atividades de sala de aula também está sujeita às revisões de conteúdos, de apresentação das ideias e dos sentidos gerados pelo que escrevem.

Especificamente, os textos e as atividades evidenciaram boas experiências do trabalho de realização das oficinas e apresentaram uma linguagem adequada com algumas situações em que os alunos não reconheceram o significado de alguma palavra. É o caso de “cotidiano”,

cujo reconhecimento, ou não, de seu sentido interferiu diretamente na resposta elaborada pelo aluno. Essa situação é possível observar em atividades baseadas em um descritor de leitura, mas que apresentam uma palavra cujo sentido deve ser inferido pelo aluno a fim de conseguir compreender o enunciado da atividade para respondê-la. Problemas maiores com o vocabulário de textos e atividades a eles relacionadas são uma herança das atividades descontextualizadas em que o sentido das palavras era arbitrário e os alunos precisavam decorar para representar, automaticamente, em atividades. As oficinas de leitura marcaram uma necessidade de uma reflexão sobre a linguagem empregada nos textos, já que, segundo Cavalcanti (1989), as concepções tradicionalistas priorizaram o código linguístico ao invés da palavra inserida em uma função social da língua, como assegurou Brasil (2009).

Segundo Brasil (2009), a avaliação em Língua Portuguesa focaliza a leitura como construção de conhecimentos pautados pelos textos pertencentes aos diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, outro fator relevante da pesquisa foi a possibilidade de leitura de uma série de textos de diferentes gêneros do discurso que, como afirma Pietri (2007), é um importante meio para o trabalho com a linguagem, pois o gênero de discurso é um ponto de referência em que se situam as práticas de linguagem.

Sobre esse trabalho proposto por Brasil (2009), a pesquisa considerou uma das premissas do trabalho com linguagens no 5º ano do Ensino Fundamental: procedimentos de leitura e coerência e coesão no processamento do texto. A escolha das diretrizes para a elaboração das atividades foi confirmada durante a realização das oficinas porque possibilitou aos alunos aprendizados significativos tanto para a continuidade de sua vida escolar, enquanto alunos da disciplina de Língua Portuguesa, como também para sua postura enquanto leitores diante do texto, já que um dos propósitos da pesquisa foi evidenciar a leitura como um trabalho a ser desenvolvido pelo leitor, com método e procedimentos adequados por ele desenvolvidos, conforme salientou Menegassi (2005).

Quanto às atividades, na realização das oficinas era visível a preferência dos alunos pelas atividades objetivas porque, segundo eles, era mais fácil porque continha as opções e eles só precisavam ler e escolher. As oficinas de leitura mostraram aos alunos que mesmo as atividades objetivas demandam trabalho do leitor, porque no momento das socializações das atividades os alunos deveriam explicar suas escolhas.

As atividades discursivas escritas respondidas apresentavam muito heterogeneamente as ideias dos alunos. Muitas vezes quando tinham contato e liam o conteúdo que eles mesmos apresentaram em suas respostas, sentiam a necessidade de explicar as informações, porque percebiam que não havia clareza suficiente, ou faltavam informações ou o que estava escrito

não era necessariamente o que se queria dizer. Essa realidade mostra certa distância entre a oralidade e a escrita em que, oralmente, os alunos apresentam bom desempenho e clareza, o que, na escrita, não funcionou satisfatoriamente, isso se pode observar quando os alunos sentiam a necessidade de explicar aquilo que eles escreveram a fim de complementar suas ideias e torná-las mais claras ao pesquisador e aos demais colegas da sala de aula.

Essas atividades aparentam ser mais complexas aos alunos porque exigem do leitor uma forma de planejamento diferente, ou seja, as atividades objetivas exigem que o aluno leia e busque correspondência entre o enunciado da atividade e o que a pergunta apresenta como possibilidades de resposta. As perguntas de leitura objetivas foram construídas com o emprego de 1 resposta correta e 3 distratores, da mesma forma como ocorrem nas avaliações e oficinas apresentadas pelo Saeb, Brasil (2009). Essa metodologia de estruturação das atividades objetivas possibilitou aos alunos melhor reflexão acerca dos conteúdos apresentados em cada atividade, porque os distratores tinham relação direta com o texto, ou com o seu tema, no entanto, não atendiam ao comando contido no enunciado da atividade de leitura proposta. Nesse caso, os distratores conduziam os alunos às informações do texto resultando na sensação de que todas as alternativas estariam corretas. As oficinas proporcionaram mecanismos para que o leitor percebesse melhor o enunciado e, ao tratar de avaliação em leitura e leitura como interação e construção de conhecimentos, uma resposta necessita sempre ser uma reflexão sobre a informação que ela apresenta.

As atividades discursivas escritas, por sua vez, exigem um planejamento propositivo ao considerar que o aluno elabora uma proposta de escrita capaz de responder, ou não, ao comando. Neste sentido, viu-se, na pesquisa, que o discurso é determinado pelas condições do interlocutor, conforme ressaltou Bakhtin (2011), porque em respostas discursivas escritas os alunos construíam um texto tendo em mente que ela seria lida pelo pesquisador e compartilhada com os demais colegas por meio da leitura em voz alta. Esse processo de construção das respostas discursivas escritas teve dificuldades no contexto da realização da pesquisa, porque os alunos tinham hábitos de escrever respostas muito objetivas e, frequentemente, sem os conteúdos mais precisos exigidos pela atividade. Quando essa dificuldade foi encontrada, tornou-se necessário desenvolver um trabalho capaz de possibilitar aos alunos aprendizados quanto à estruturação das respostas discursivas escritas e o que ela deveria contemplar, ampliando até mesmo os objetivos iniciais da pesquisa.

Ao trabalhar com as respostas discursivas escritas, foi apresentada, no bloco 2, a possibilidade de se construir resposta completa. Por meio de um exemplo listado no quadro, o pesquisador mostrou que na pergunta havia algo que deveria ser retomado na construção das

respostas escritas. Com o uso dos lápis de cor, foi possível desenvolver a percepção dos alunos quanto ao conteúdo objetivo de cada atividade e de que maneira poderia ser retomado na resposta escrita.

A leitura de sua própria resposta foi outra dificuldade encontrada durante a pesquisa porque quando os alunos construía suas respostas, normalmente apresentavam ao pesquisador como se somente a ele competisse a tarefa de lê-las. As oficinas de leitura intervieram nesse aspecto ao criar procedimentos para que os alunos relessem o enunciado da atividade de leitura e, posteriormente, sua própria resposta para realizar uma avaliação inicial de sua escrita. Outro dado constatado no contexto da pesquisa foi a dificuldade em reler o texto para buscar mais conhecimentos por ele apresentados. Isso se pode observar nas sequências de atividades que apresentavam determinados excertos dos textos de apoio e os alunos deveriam considerar o excerto para realizar o que a atividade solicitava. Entretanto, este tipo de atividade foi pensado para que o aluno encontrasse o fragmento do corpo do texto de apoio e considerasse as ideias e informações que o acompanhavam para melhor compreensão. Ocorre que o ensino não favorece a releitura de textos ao propor atividades que conduzem os alunos totalmente para fora do texto e, então, nas oficinas foi constatado que os alunos não tinham o hábito de reler os textos, por isso foi necessário que o pesquisador criasse mecanismos capazes de proporcionar momento de releitura dos textos a fim de discutir os conhecimentos apresentados por eles.

Em síntese, as oficinas de leitura significaram momentos de importantes aprendizados relacionados à leitura ao permitir aos alunos refletir sempre sobre o que respondiam nas atividades, por meio de dois momentos: (a) revisão de sua resposta; (b) compartilhamento e comparação de sua resposta com a de outros colegas. Esse processo significou um aprendizado de análise de sua própria produção sem perder de vista a exigência de cada atividade de leitura e ampliando as interações estabelecidas no contexto da sala de aula ao passo que o próprio colega, bem como a sua resposta, tornaram-se interlocutores da composição da resposta discursiva escrita.

O processo de leitura é marcado por estratégias que permitem ao leitor construí-la, como afirma Solé (1998). Nessa linha de entendimento, as oficinas de leitura utilizaram os lápis de cor para colorir informações no texto e, assim, criar uma estratégia de leitura em que era capaz de hierarquizar os conteúdos apresentados nos diferentes gêneros discursivos apresentados nos blocos. A utilização de cores no texto auxiliou os alunos a organizar as informações em seu pensamento para melhor representá-las de acordo com a necessidade pontuada por cada descritor de leitura.



Na avaliação das habilidades de leitura pressupostas pelos descritores de leitura relacionados ao tema (D6), conflito gerador em narrativas (D7) e relação de causa e consequência (D8), metodologicamente a pesquisa mostrou que a mediação na realização das oficinas foi um importante instrumento para o desenvolvimento de tais habilidades, isso porque, ao tomar o texto como partida para a reflexão sobre tais conteúdos, a mediação proporcionou as reflexões necessárias para o aluno fazer as associações entre texto e conteúdos marcados pelos descritores. Metodologicamente, o que se observou com a estratégia de colorir informações no texto foi importante para relacionar as palavras tópicas ao tema proposto pelo texto. Esses procedimentos também auxiliaram muito na identificação do conflito gerador nas narrativas, que foi uma das dificuldades apresentadas pela turma ao localizar o fato responsável pelo problema da história, ou o acontecimento principal da narrativa. As relações de causa e consequência também representaram grandes esforços da pesquisa no sentido de ajudar os alunos a encontrar a informação que se pode reconhecer como causa, ou consequência, no corpo do texto.

Trabalhar o tema em sala de aula sempre foi uma das dificuldades do ensino de leitura, sobretudo no 5º ano do Ensino Fundamental, porque as habilidades linguísticas relativas ao trabalho com algo tão subjetivo como o tema de um texto estão se consolidando. O trabalho de leitura de textos diferentes com o mesmo tema foi muito importante para esse momento das sistematizações pelas quais os alunos do 5º ano passam. Na organização das atividades e leitura, os blocos, exceto o bloco 5, apresentaram aos alunos dois textos de gênero discursivo diferente, porém, com o mesmo tema. Neste momento a mediação também foi necessária para encaminhar a leitura desses textos e proporcionar as interações entre texto, aluno e professor, conforme ressaltou Menegassi (2004). Assim, o texto era a construção de um tema por meio de um gênero discursivo; o aluno, na figura de leitor, tinha a função de compreender as ideias e interpretá-las com o auxílio das informações marcadas nos textos; o professor, no caso, o pesquisador, tinha a função de conhecer esse processo de aproximação do leitor com o texto, certificando-se de que a leitura possibilitou a construção de conhecimentos ou se ficou em níveis superficiais de informações, apenas.

Quanto aos descritores ligados às competências linguístico-discursivas, a pesquisa abordou a identificação de relações entre partes de um texto e sua continuidade por meio de ideias de repetições e substituições (D2) e as relações lógico-discursivas marcadas por determinadas classes gramaticais. Esses conhecimentos foram trabalhados nas oficinas como competências ligadas ao processamento do texto em sua organização linguística. Segundo Menegassi (2010a), a linearidade linguística é tema de interesse da leitura e, com isso, o que a

pesquisa mostrou foi que as reflexões sobre a linguagem do texto devem possibilitar ao leitor uma interação com o texto que leve em conta não somente a categorização linguística mecânica, como se priorizou no curso histórico do ensino de Língua Portuguesa, mas que propicie uma leitura analítica sobre a linguagem manifestada no texto com a intenção de, conforme ressaltou Guimarães (1993), refletir sobre os componentes da situação comunicativa por meio do trabalho de contextualização da linguagem. Durante a realização das oficinas, percebeu-se uma diferença entre o reconhecimento das categorias da língua e a reflexão sobre a linguagem. Como o foco da pesquisa foi proporcionar aos alunos situações de leitura em que refletissem sobre a linguagem contida em diferentes gêneros discursivos, percebeu-se que a mediação foi fundamental para esse processo, porque a reflexão, como marca o Interacionismo, leva em consideração a presença do mediador e seu papel no desenvolvimento das habilidades pretendidas. Nesse sentido, as socializações das respostas pelos alunos e os comentários, perguntas e direcionamentos do pesquisador foram importantes momentos que possibilitaram aos alunos pensar sobre suas respostas e procedimentos escolhidos e desenvolvidos para auxiliar a leitura.

Em algumas respostas dos alunos se constatou a cópia de informações do texto, porém, informações muito distantes da solicitação marcada no enunciado da atividade. Essa atitude demonstrou problemas na reflexão sobre a correspondência entre pergunta e resposta, uma habilidade tão essencial aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, para suprir essa dificuldade, durante as oficinas foi solicitado que os alunos colorissem as informações principais do enunciado da atividade e que sempre começassem as respostas discursivas escritas com a retomada da pergunta, formando, assim, uma resposta completa. Tal procedimento possibilitou aos alunos enxergar a resposta discursiva como um parágrafo com organização em: (a) retomada da pergunta; (b) inserção da resposta; (c) comentários, exemplificações e outros complementos necessários para concluir a ideia. Esse esquema de estruturação das respostas, não como um imperativo de produção de resposta, serviu como uma referência aos alunos para que se abordasse a estruturação das ideias e a segurança de construir respostas discursivas escritas. Nesse sentido, o que se preconizou foi o trabalho da autonomia de leitura e de construção das respostas a fim de que os alunos tivessem um contexto mais propício para expressar os conteúdos relativos a cada descritor contemplado na pesquisa.

Na construção das respostas, observou-se, inicialmente, que era comum apresentar ideias distantes do enunciado da atividade e do texto proposto pelo bloco trabalhado na oficina. Assim, a preocupação que surgiu nas oficinas de leitura foi em trabalhar a construção

da inferência como uma relação direta com o texto, isto é, notou-se que as inferências realizadas pelos alunos se distanciavam muito do conteúdo do texto e do enunciado da atividade.

Durante a realização das oficinas de leitura, uma das preocupações do trabalho realizado em relação à autonomia dos leitores foi o desenvolvimento de estratégias de leitura diante da demanda do texto. Em seus estudos, Solé (1998, p. 69) aponta a necessidade de se trabalhar com estratégias de leitura como “capacidade de pensamento estratégico”. Sobre esse apontamento, Pietri (2009) enfatizou que uma das estratégias é o reconhecimento de elementos discursivos presentes em textos de gêneros semelhantes. Neste caso, esses dados foram muito importantes para o ensino de estratégias de leitura, porque cada texto requer uma estratégia diferenciada e desenvolvê-la e empregá-la nada se relaciona com uma receita, prescritiva e estereotipada, mas é a demanda de uma leitura processual que se inicia nas perguntas de pré-leitura, como se percebeu na realização das oficinas ao se perguntar “Qual é a finalidade do texto?”, por exemplo.

Sobre o conhecimento prévio dos alunos, a pesquisa evidenciou que, para os alunos, toda informação, mesmo que muito distante do tema do texto ou das discussões realizadas nas oficinas, poderia ser associada ao texto. Essa percepção teve efeito sobre a construção de suas respostas discursivas escritas, pois, em alguns casos, as ideias e conteúdos apresentados não condiziam com o que era solicitado nas atividades. No momento da socialização, era solicitado aos alunos que refletissem melhor sobre as suas respostas e, com isso, criou-se o procedimento de rever a resposta e relacioná-la à pergunta. Observou-se, porém, que esses casos em que as respostas representavam informações distantes do tema foram sistematicamente trabalhados no desenvolvimento do trabalho com o D6 e, diante dos encaminhamentos, os alunos desenvolveram a percepção de que era necessário reler suas respostas, refletir melhor sobre as ideias apresentadas e relacionar as ideias ao texto apresentado para a leitura.

Outro fator importante constatado na realização das oficinas foi a inserção de práticas de pré-leitura (SOLÉ, 1998) na forma das perguntas iniciais de leitura como uma estratégia de antecipação e sua eficiência ao aprofundar a leitura do texto e garantir a produção de conhecimentos e acionamento de conhecimentos prévios, como é o caso da quarta oficina em que, ao ler Mauricio de Sousa, os alunos acionaram suas referências à sua produção e, inclusive, o que ocorreu na oficina 6, quando os alunos acionaram conhecimentos prévios à palavra esquimó, porque questionaram seu sentido na construção do texto.

Paralelamente, as oficinas também permitiram aos alunos pensar sobre a organização linguística na composição do texto, como os mecanismos utilizados para evitar a repetição e garantir a coesão do texto. Também possibilitou pensar sobre a organização do discurso do texto, vendo que no interior do texto estão presentes diferentes intenções do autor, como ocorreu na realização da quarta oficina, no gênero Resenha Crítica, em que o discurso é composto por uma descrição e uma análise crítica com um discurso argumentativo de seu autor.

Além disso, o caráter dialógico, interativo e mediador das oficinas favoreceu a construção conjunta de conhecimentos, bem como a revisão de conceitos e respostas no momento da realização das atividades. A participação do pesquisador foi encarada pelos alunos como mediador do processo de leitura e realização de atividades e foi considerado como responsável por socializar as respostas e mediar sua construção durante o trabalho de leitura. Logicamente que a intenção do trabalho do pesquisador é encaminhar a construção das habilidades e possibilitar a reflexão sobre a linguagem empregada nos gêneros discursivos e que, no momento da geração dos registros, o pesquisador possibilitou aos alunos refletir sobre a construção da leitura e a forma de expressar suas ideias nas atividades propostas. Nada há, entretanto, de neutralidade nesse processo. Isso mostra o quanto o desenvolvimento da leitura é um ato consciente, crítico e mediado, porque aluno, texto e professor são constantes interactantes na construção do conhecimento por meio da leitura.

Com o desenvolvimento das oficinas, considera-se que houve um intenso trabalho muito importante para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e que possibilitou uma gama de aprendizados: desenvolvimento de autonomia e leitura na interação com os discursos e com o mediador; visão de leitura como processo e trabalho com procedimentos adequados; melhoria da construção de respostas escritas com clareza na apresentação das ideias oriundas da leitura dos textos; reflexão sobre os discursos dos textos apresentados.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou o ensino da leitura em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental na perspectiva teórica da leitura como processo e mediação baseada nos pressupostos teóricos do Interacionismo e do campo de estudos da LA. Neste caso, o percurso da pesquisa aplicada se constituiu em oficinas de leitura planejadas e realizadas com um grupo de alunos do 5º ano, tomando como base a realização de atividades de leitura contidas em um caderno de atividades. O instrumento de geração e registro de dados foi elaborado especificamente para a pesquisa segundo a mesma constituição de perguntas da Prova Brasil a partir de descritores de leitura apresentados por Brasil (2009).

A discussão sobre a concepção de leitura na perspectiva interacionista e processual e, paralelamente, sobre o conceito de leitura pressuposto pela Prova Brasil por meio dos descritores selecionados para a composição da pesquisa, foi essencial na construção de uma visão teórica e mais específica quanto aos encaminhamentos da construção de perguntas de leitura com base nos estudos ligados ao Cognitivismo e Interacionismo. Essa discussão, junto da compreensão da concepção processual, marcada por Solé (1998), significou a base para a elaboração do instrumento de geração e registros dos dados na forma de um caderno com 37 atividades de leitura distribuídas entre objetivas e discursivas escritas pautadas em uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos.

Entender o conceito de habilidades e competências de leitura foi determinante para a compreensão do pesquisador na construção de sua postura como mediador durante as oficinas realizadas. Esse entendimento possibilitou maior clareza nas intervenções realizadas porque permitiu compreender quando o aluno precisava, de fato, de uma mediação e em que momentos ele deveria passar por experiências e vivências a fim de que lhe fortalecesse a autonomia de leitura e, assim, tivesse uma aprendizagem mais significativa. Diferenciar competência e habilidade é uma necessidade que se observou da prática escolar, porque a situação de ensino tem a tendência de homogeneizar todas as suas ações, mostrando, com isso, que o ensino acaba sendo condutor espontâneo, no entanto, o estudo das habilidades e competências mostra que o ensino, as intervenções corretas e um contexto de segurança para o aprendizado são elementos que garantem a formação para a autonomia de leitura e, conforme apontou Leffa (1996), não emergem de atitudes impositivas, mas é construção coletiva, social e interativa.

O objetivo específico de refletir sobre os mecanismos de leitura marcados na composição escrita de atividade foi atendido ao passo que as atividades, especialmente as

discursivas escritas, tiveram exemplares demonstrações de conhecimentos por parte dos alunos, o que significa que: (a) já havia um trabalho eficiente com leitura nas turmas do 5º ano em que se deu a pesquisa e (b) os alunos corresponderam muito bem aos estímulos e situações de aprendizagem que a pesquisa criou durante as oficinas. Tal realidade permitiu perceber que os alunos demonstraram maior preocupação com o conteúdo do enunciado das atividades e, com isso, passaram a se preocupar com as respostas a fim de corresponder ao que era solicitado nas oficinas e na relação com o texto trabalhado na aula. Esses dados evidenciaram que, inicialmente, os alunos dependiam excessivamente da oralidade, mas, com o desenvolvimento das oficinas, a escrita foi se aperfeiçoando de modo que os próprios alunos passaram a compreender melhor os conteúdos apresentados nas respostas que escreviam e sentiam maior segurança, ao perceber que o enunciado das atividades continha informações muito importantes para se entender a solicitação da questão.

Constatou-se que a mediação foi um importante instrumento que permitiu ao pesquisador compreender o quanto o ensino da leitura é processual, isto é, a postura do professor em interagir com os alunos e desempenhar mediações nos momentos corretos garante a autonomia dos alunos e faz com que determinadas habilidades sejam, além de desenvolvidas, consolidadas.

O objetivo de entender a forma com que os alunos representam conteúdos aprendidos nas situações de leitura proporcionadas pelas oficinas de acordo com os descritores permitiu perceber que cada descritor de leitura pressupõe habilidades relacionadas ao processo de leitura do texto enquanto compreensão dos discursos, o que assinala uma referência à concepção bakhtiniana de texto e discurso na composição dos descritores de leitura. O cumprimento desse objetivo possibilitou entender que para o aluno é mais cômodo compreender elementos estruturais dos textos, no entanto, a compreensão do texto como discurso pressupõe o desenvolvimento de habilidades para aperfeiçoar a leitura e construir conhecimentos com relação aos diferentes gêneros discursivos apresentados aos leitores. Além disso, também foi possível constatar que os alunos têm mais facilidade em desenvolver oralmente o conhecimento relativo ao texto e suas dificuldades se acentuam no momento de registrar os conhecimentos na forma escrita.

O propósito de caracterizar os efeitos da mediação e da interação na construção de conhecimentos por meio da leitura possibilitou compreender que a mediação não é uma ação pedagógica centralizada no professor, isto é, a mediação se caracteriza na problematização das respostas do sujeito a fim de proporcioná-lo condições para que se desenvolva sua autonomia de pensar e produzir seu próprio discurso. Essa realidade se percebeu nas oficinas

de leitura à medida que os alunos tinham momentos de socialização de suas respostas. Dessa forma, ao analisar o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, as expectativas do pesquisador e de seu grupo de trabalho foram atendidas ao passo que esse estudo proporcionou uma visão ativa do ensino de leitura como (a) processo de construção de conhecimentos por meio das interações nas situações de ensino da leitura; (b) processo de construção de autonomia de leitura.

Sobre esses objetivos específicos, considera-se que o propósito geral da pesquisa em compreender como habilidades de leitura propostas pelo Saeb e Prova Brasil (BRASIL, 2009) se desenvolvem em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em situação de ensino foi alcançado, porque houve a compreensão de que esse ensino da leitura está presente em um processo construído paulatinamente, muito distante dos imediatismos e imposições mostrados pelas tendências tradicionalistas de ensino da leitura, mas uma construção marcada pelo texto enquanto discurso trabalhado em sala de aula com as intervenções pontuais.

Além disso, nesse objetivo geral, a pesquisa mostrou que, em uma pergunta de leitura que preconize habilidades de leitura e competências linguístico-discursivas, um descritor de leitura nunca aparece sozinho na atividade. Um exemplo desse encontro de descritores é o que frequentemente aconteceu nesta pesquisa entre D6 e D7, isto é, quando se trabalhou o reconhecimento do tema em um texto, paralelamente, os alunos demonstravam elementos ligados ao conflito gerador, no caso de narrativas, ou até mesmo elementos como personagens, tempo, espaço ou problema. Neste caso, a mediação se faz importante, porque o desenvolvimento desses conteúdos pressupostos em habilidades depende, em partes, das intervenções do professor ao permitir e criar situações em que o aluno vivencie tais situações e construa significado e conhecimento no que ele vivenciou.

Com isso, o que se pretendeu e observou se desenvolver durante as oficinas foi a percepção dos alunos de a leitura ser um processo de entendimento, que demanda pensamento, associações, perguntas de pré-leitura feitas por eles mesmos. Essas necessidades pontuadas pelas oficinas de leitura assinalam o ensino da leitura como processo marcado por estratégias desenvolvidas. Por isso que a metodologia de realizar as atividades com os alunos na forma de oficina foi muito significativa porque permitiu vivenciar horizontalmente como esse aprendizado se consolidou, ou seja, não se tratou simplesmente do emprego de uma estratégia, mas, sim, de seu desenvolvimento como aprendizagem que dá autonomia ao aluno e o permite manifestar esses conhecimentos nas mais diferenciadas situações de seu cotidiano, seja escolar ou social.

A Prova Brasil, ao avaliar as habilidades de leitura e competências linguístico-discursivas, propõe um trabalho de leitura com foco nos descritores, desse modo, ficou claro, com a realização desta pesquisa, que os descritores de leitura são alternativas muito seguras e específicas de avaliar o aprendizado da leitura, no entanto, o indicador que a Prova Brasil ainda não é capaz de proporcionar é o desenvolvimento de tais habilidades no curso do ensino, ou seja, uma habilidade não é uma resposta pronta e estanque, como se observou nas oficinas de leitura, mas é um processo que o aluno tem de construir de forma segura para, então, atender a uma demanda/exigência de uma atividade.

Rojo (2004) assinalou que uma habilidade de leitura está relacionada à prática reflexiva o que, de acordo com a pesquisa, é uma relação com o texto construída na interação com os discursos do texto e na relação com os conhecimentos prévios, de mundo, textuais e linguísticos, conforme ressaltou Pietri (2009). Sobre o caráter de conhecimento prévio, a pesquisa assinalou que os alunos desenvolvem estratégias de empregar conhecimentos trazidos das mais diversas situações de seu cotidiano para construção das respostas discursivas escritas. Os conhecimentos prévios se manifestaram nas oficinas como a capacidade de inferência que é uma das habilidades que a pesquisa demonstrou ser muito significativa se o professor desempenhar a tarefa de mediar tal construção. Quanto aos conhecimentos textuais, a pesquisa mostrou que é importante que o aluno aprenda a reconhecer uma finalidade nos textos que lê, porque esse reconhecimento aciona informações e o fazem construir constatações que ajudam na sistematização da leitura. Quanto ao conhecimento linguístico, a pesquisa demonstrou o quanto é importante trabalhar com a ampliação do vocabulário, porque até mesmo a habilidade de realizar inferências, quando precisa focalizar uma palavra, ao invés de uma ideia, não tem o efeito esperado, portanto, os alunos preferiram a estratégia da associação das palavras desconhecidas a outras referências que possuíam.

Uma importante constatação da pesquisa foi a de que é essencial criar situações em que o aluno aprenda o quanto o texto é um discurso, não é uma simples estrutura, e a leitura deve considerar esse conhecimento em sua construção e encaminhamentos adotados no momento do ensino. Assim, quando a atividade considera o texto como o discurso, é mais significativo ao aluno no momento de compreender as ideias e associá-las. Isso se comprova quando os alunos começaram a desenvolver a estratégia de encontrar a finalidade do texto como uma pergunta de pré-leitura: “Qual é a finalidade do texto?”. Essa pergunta encaminhava o aluno a compreender, a partir da finalidade, como o texto estava organizado para cumprir aquele propósito que ele mesmo encontrou. Paralelamente, foi possível perceber



que, quando o aluno já conhece o gênero trabalhado ou simplesmente tem alguma afinidade com o tema abordado pelo texto, fica mais fácil construir as respostas discursivas. Além disso, observou-se que a partir das estratégias trabalhadas no processo de leitura os alunos foram capazes de construir suas próprias estratégias indicando um leitor ativo.

Além do mais, este processo de trabalho com a leitura na sala de aula possibilitou perceber o quanto os alunos desenvolvem suas estratégias muito particulares nas relações que estabelecem com o leitor. O trabalho com as perguntas de pré-leitura, como ensinou Solé (1998), evidenciou que as estratégias de leitura, além de diversificadas, são pontuais porque os alunos criam diferentes estratégias conforme as exigências pontuadas pelos textos que leem. Tal compreensão assinalou a perspectiva de que a leitura é um processo inscrito na atividade do ensino no qual a mediação e a interação são essenciais na construção de conhecimentos.

A realização desta pesquisa teve algumas dificuldades no curso de seu desenvolvimento. Inicialmente, nas oficinas, constatou-se que os alunos do 5º ano tinham o hábito de procurar respostas no texto base da atividade. Pela recorrência desse procedimento, acredita-se que há um predomínio de atividades com o foco no texto e na modalidade “localize e copie a informação”. A dificuldade gerada a partir desse dado foi que os alunos tinham a primeira intenção de localizar a informação e não de pensar em estratégias de leitura, isso quer dizer que as mediações do pesquisador, inicialmente, foram no sentido de interferir em tal cultura a fim de apresentar alternativas de que os alunos dispunham para ler o texto e responder as atividades propostas.

Uma possibilidade de pesquisa futura é a relação das habilidades de leitura em respostas de alunos não somente em atividades escritas, mas também na oralidade em que se pode constatar o quanto os alunos apresentam bom desempenho e o quanto as estratégias empregadas na manifestação oral são heterogêneas e instigadoras. Pesquisas que contemplem o desempenho de alunos na oralidade e na escrita talvez possibilitem entender porque os alunos, frequentemente, em diferentes etapas do Ensino Básico, ou até mesmo superior, encontrem severas dificuldades em se expressar na escrita, mas que oralmente têm bom desempenho nas mais diversificadas demandas.

Assim, a intenção do pesquisador é que esse trabalho possa, verdadeiramente, resultar em boas experiências aos professores e pesquisadores que lidam com a leitura nos mais variados contextos. A esperança é que, enquanto atividade de ensino, possa ter a confiança que as mediações corretas e eficazes a partir de momentos significativos de compartilhamento de conhecimentos por intermédio da leitura garantam a qualidade do ensino e assegurem a

formação dos alunos para a autonomia e, enquanto atividade de pesquisa, que outras pesquisas revisitem o tema a fim de aprofundá-lo, melhorá-lo e agregar mais relatos e dados a fim de colaborar para a formação de professores comprometidos com o ensino e verdadeiros acreditadores de sua profissão e de seu papel.

Sobre toda essa experiência, o pesquisador pode perceber que a Prova Brasil e seus encaminhamentos têm, de fato, a preocupação de identificar níveis de habilidades de leitura em alunos do 5º ano, no entanto, o acompanhamento de um trabalho efetivo de ensino de leitura pode dar bases para se compreender como tais habilidades se desenvolvem e se consolidam no curso do trabalho realizado em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. 391 f. Tese (Doutorado em Letras)- Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Mikhail Medvedev. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais: ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. 3º relatório do programa. Maio de 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em 21 jul 2016.
- BRASIL, MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- BRASIL, MEC. **Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.
- BRASIL, MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In*: PASCHOAL, M. S. Z; M. A. A. CELANI (Orgs.) **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ. 1992.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, Araraquara, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, Izabel. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

ECOGRAFISMO. Disponível em <<https://ecografismo.wordpress.com/tag/infografico/>>. Acesso em 30 set 2015.

ESTADÃO blogs. **Estadinho**. 2013. Disponível em <<http://blogs.estadao.com.br/estadinho/category/no-papel/>> Acesso em 30 jun 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. São Paulo: **Educação e Pesquisa**: Revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensino Português é ensinar a escrever literatura brasileira**. Tese de doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre: 1994.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1993.

GUMPERZ, John Joseph. **Discourse strategies**. Cambridge University Press, 1982.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson José. Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy. (Org). **O ensino da leitura e produção textual.** Pelotas: Educat, 1999.

\_\_\_\_\_. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, Vilson José. (Org.) **A interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: Educat, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Revista **UNIMAR**, Maringá, v.17, n. 1, p. 85-94, 1995.

\_\_\_\_\_. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de leitura e escrita a interação em sala de aula. **Mathesis: Rev. de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1 - p.105 - 125 - jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino.** 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010a. p. 87-106.

\_\_\_\_\_. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino.** 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010b. p. 167-189

\_\_\_\_\_. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. (Org.). **Leitura:** aspectos teóricos e práticos. Maringá: EDUEM, 2010c.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_.; MOTTA-ROTH, Désirée. **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, mar. 2004.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira de. O mistério do farol. **Revista Nosso Amiguinho.** São Paulo: CPB, Mar./2015.

PALINCSAR, Annemarie Sullivan; BROWN, Ann Leslie. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, v. 1, n. 2, p. 117-175, fev./mar. 1984.

PIETRI, Émerson de. Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 2, n. 36, p. 93-102, mai./ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

PORTAL ADORO CINEMA. Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-18446/>> Acesso em 03 jul 2016.

\_\_\_\_\_. Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-178545/criticas-adorocinema/>> Acesso em 03 jul 2016.

PORTAL CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/os-egipcios-e-o-atrito/>>. Acesso em 04 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Disponível em <<http://chc.org.br/o-misterio-dos-bolinhos/>> Acesso em 02 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/lenda-esquimo-a-origem-do-sol-e-da-lua/>> Acesso em 29 set. 2016.

PORTAL ECYCLE. Disponível em <<http://www.ecycle.com.br/component/content/article/35/711-plasticos-como-se-da-a-reciclagem-e-no-que-se-transformam.html>> Acesso em 02 ago 2016.

PORTAL ESTUDO PRÁTICO. Disponível em <<http://www.estudopratico.com.br/vida-e-obra-de-mauricio-de-sousa/>> Acesso em 03 jul 2016.

PORTAL MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.mundoeducacao.com/geografia/consumo-agua-no-mundo.htm>>. Acesso em 30 set 2015.

PORTAL TUA SAÚDE. Disponível em <<https://www.tuasaude.com/beneficios-do-sol/>> Acesso em 29 set. 2016.

PORTAL TURMA DA MÔNICA. Disponível em <[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)> Acesso em 8 ago 2016.

RODRIGUES, Adélia Aparecida Pereira da. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com 6º ano do ensino fundamental**. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2004.

SOARES, Maria Vilani. Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 5, n. 6, p. 1-22, mar./2006.

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

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Humanitas, 1999.

TRÉZ, Thales de Astrogildo e. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um *continuum* entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em educação – PPGE**, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez./2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos].

## **ANEXOS**



## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COPEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTOS DE HABILIDADES DE LEITURA E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Renilson José Menegassi

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59490916.5.0000.0104

**Instituição Proponente:** OCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.835.359

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

Tem como objetivo compreender como se desenvolvem as competências linguístico-discursivas e as habilidades de leitura na leitura dos alunos do 5º ano do Ensino fundamental, compreender como competências linguístico-discursivas e habilidades de leitura propostas pelo PDE-Prova Brasil se desenvolvem em alunos de 5º ano do Ensino Fundamental a partir das relações entre leitura e realização de atividades escritas em situação de sala de aula por meio de situações significativas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo qualitativo que se caracteriza como pesquisa-ação sustentado nos

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.035.359

pressupostos da Linguística Aplicada (LA), que, Segundo Celani (1992), assume uma preocupação com o ensino e suas nuances a partir do momento que busca na sala de aula os elementos necessários para pensá-la. Consistirá em intervenção direta e sistematizada sobre a prática de desenvolvimento da leitura, pretende pensar o processo de leitura como uma prática constante em que as competências e as habilidades são estimuladas e desenvolvidas nas interações criadas no contexto do ensino, já que, dentro do programa de pós-graduação em Letras, situada na área de concentração de estudos linguísticos, trata-se de uma pesquisa pertencente à linha do ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa coletará dados provenientes de respostas a atividades de leitura propostas aos sujeitos da pesquisa. A pesquisa apresenta interesse científico e se propõe a desenvolver habilidades de leitura nos alunos do 5º ano. Está bem estruturado e trata-se de um projeto de mestrado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foi apresentado novo TCLE com uma linguagem mais clara e de fácil compreensão para que o familiar possa avaliar os riscos e benefícios.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Faço ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_783128.pdf	24/10/2016 22:51:35		Aceito
Outros	ANEXO_1.pdf	24/10/2016 22:51:11	Renilson José Meneqassi	Aceito
Outros	RESPOSTA.pdf	24/10/2016 22:50:46	Renilson José Meneqassi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE.pdf	10/10/2016 20:21:56	Renilson José Meneqassi	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.035.359

Orçamento	ORCAMENTO_INSTRUMENTO_COLETA_DE_DADOS.pdf	01/09/2016 08:49:11	Renilson José Menegassi	Acelto
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS_SUJEITO.pdf	01/09/2016 08:47:47	Renilson José Menegassi	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_SIME_MARILENA.pdf	01/09/2016 08:41:14	Renilson José Menegassi	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_NRE_LOANDA.pdf	01/09/2016 08:40:55	Renilson José Menegassi	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_ESCOLA.pdf	01/09/2016 08:40:33	Renilson José Menegassi	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MESTRADO.pdf	01/09/2016 08:39:13	Renilson José Menegassi	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLAT_BRASIL.pdf	01/09/2016 08:38:11	Renilson José Menegassi	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 24 de Novembro de 2016

Assinado por:  
Ricardo Cesar Gardiolo  
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG  
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
UF: PR Município: MARINGÁ  
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**Escola Municipal Naymi Abrão Nasser**  
 Educação Infantil e Ensino Fundamental  
 Avenida Paraná, 509 – Centro  
 Marilena – Paraná  
 CEP: 87.960-000  
 Tel.: 44 3448 1320

## DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM), a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Mestrado em Letras intitulada: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL na Escola Municipal Naymi Abrão Nasser, Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada nesta cidade e mantida pela prefeitura deste município.

Marilena, 29 de agosto de 2016.

*Célia Ma dos Santos Moreira*  
 Profa. Esp. Célia dos Santos Moreira  
 CPF: 026.192.589-01  
 DIRETORA

Célia Ma dos Santos Moreira  
 RG. 6.885.270-6  
 Port. 021/13 de 15/02/13  
 DIRETORA

*Joice Soares Major*  
 Profa. Esp. Joice Soares Major  
 CPF: 004.369.604-50  
 COORDENADORA PEDAGÓGICA

ESCOLA MUNICIPAL NAYMI ABRÃO NASSER  
 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL  
 AV. PARANÁ, 509 - CENTRO  
 MARILENA - PARANÁ

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARILENA

Fone/Fax: (44) 448 1788 · E-mail: educma@yahoo.com.br CGC: 75971010 / 0001 - 73  
Av. Paraná, 1070 CEP 87960-000 - Marilena - PR

### DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM), a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Mestrado em Letras intitulada: **DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** nas escolas jurisdicionadas por esta Secretaria Municipal de Educação. Indicamos a Escola Municipal Naymi Abrão Nasser, Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada nesta cidade e mantida pela prefeitura deste município, escolhida pelo pesquisador, como campo para a realização da pesquisa.

Marilena, 29 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_  
Profª. Eugênia Moreira dos Santos Basso  
Secretária Municipal de Educação de Marilena

Eugênia Moreira dos Santos Basso  
RG: 7.524.485-1 - DEC: 21/07/2016 - DE 01/08/2016  
Secretaria de Educação  
Marilena - PR

\_\_\_\_\_  
Profª. Ruth Melquíades da Silveira Amorim Pereira  
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA SME  
- 2º Ciclo do Ensino Fundamental -

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LOANDA  
PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LOANDA

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA PÚBLICA  
MUNICIPAL

Declaro, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que AUTORIZO o professor FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA, pós-graduando em Letras pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, área de concentração de estudos linguísticos, linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM), a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Mestrado intitulada: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL na Escola Municipal Naymi Abrão Nasser – Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada no município de Marilena, estado do Paraná, ligada à Secretaria Municipal de Educação, sob jurisdição deste Núcleo Regional de Educação por mim chefiado e representado.

Loanda, 30 de agosto de 2016.

---

**Eliana Dandolini Felipe**  
Chefe do Núcleo Regional de Educação de Loanda  
- assinatura e carimbo -

Eliana Dandolini Felipe  
Chefe do NRE - Loanda  
Decreto 833/15 - RG 2.267.423-2  
CPF 413.705.039-20

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES – VERSÃO DO ALUNO

**INSTRUMENTO DE REGISTRO DE DADOS****VERSÃO DO ALUNO**

Nome da escola:
-----------------

Nome do aluno:
----------------

Ano:	Turma:	Turno:
------	--------	--------

Data de nascimento:	Idade:	Sexo:
---------------------	--------	-------

Residência: ( ) ÁREA RURAL ( ) ÁREA URBANA
---

Nome da mãe:
--------------

Idade da mãe:	Profissão da mãe:
---------------	-------------------

Nome do pai:
--------------

Idade do pai:	Profissão do pai:
---------------	-------------------

**CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES**

1° ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início ____:____	Término ____:____
2° ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início ____:____	Término ____:____
3° ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início ____:____	Término ____:____
4° ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início ____:____	Término ____:____
5° ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início ____:____	Término ____:____



---

## BLOCO I

---

### Consumo de água no mundo

O **consumo de água no mundo** é um dos grandes temas em debate na atualidade. Em uma média total, a maior parte da utilização da água é realizada pela agricultura, que detém 70% do consumo; seguida pela indústria, que detém 22%; e pelo uso doméstico e comercial com 8%. No entanto, nos países subdesenvolvidos, essa média é diferente: a agricultura representa 82%; a indústria, 10%; e as residências, 8%. Nos países desenvolvidos, a relação dessas atividades com o consumo é de 59% para a indústria, 30% para a agricultura e 11% para o uso doméstico.

Disponível em <<http://www.mundoeducacao.com/geografia/consumo-agua-no-mundo.htm>>. Acesso em 30 set 2015.

1. Em “O consumo de água no mundo é um dos grandes temas em debate **na atualidade**”, o trecho destacado indica que

- (a) o tema não é mais interessante aos dias de hoje.
- (b) o tema foi superado pelos humanos.
- (c) o tema ainda é polêmico nos dias em que vivemos.
- (d) o tema não tem relação com a vida da população.

2. Do que trata o texto que você leu?

- (a) O texto trata do consumo de água no passado.
- (b) O texto trata do consumo de água em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.
- (c) O texto trata do consumo de produtos industrializados.
- (d) O texto trata da quantidade de residências em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

3. Escreva uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura.

---

---

---

---

---



Disponível em <<https://ecografismo.wordpress.com/tag/infografico/>>. Acesso em 30 set 2015.

4. No trecho “itens do nosso **cotidiano**”, qual é o sentido da palavra destacada?

---



---



---



---



---

5. O texto que você leu trata

- (a) do desperdício de água com a produção de queijo.
- (b) do consumo de água nas residências de pessoas que comem carne de frango.
- (c) da quantidade de carne de boi consumida por uma pessoa.
- (d) da quantidade de água utilizada na produção de itens consumidos por nós.

6. O que há em comum entre os dois textos que você leu?

---



---



---



---



---

## BLOCO II

O Mistério do Farol		
Certa vez, um faroleiro Por nome de Eleutério Ficou bem apavorado Por causa de um mistério.	Mas isso não estava certo, Não podia ficar assim. E resolveu investigar Pra o mistério ter um fim.	Com tudo avaliado, Eleutério se preparou. Pegou uma vassoura velha E, devagar, se aproximou.
Toda noite, o pobre homem Acendia o farol antigo, Mostrando aos marinheiros Se havia algum perigo.	Então, em uma noite escura, Subiu degrau por degrau, Tomando todo o cuidado E quase passando mal.	Foi chegando de mansinho, Esticou bem o pescoço. Queria ver de pertinho De onde vinha o alvorço.
Mas, depois de uns tempos, Começaram a acontecer Coisas muito estranhas, Fazendo Eleutério tremer.	Quando chegou lá em cima, Já no finzinho da escada, Olhou para todos os lados. Ali não havia nada!	Sabe o que foi que ele viu? Você não vai acreditar! Um pelicano molhado Estava ali pra se secar.
Um barulho no farol Era de arrepiar o cabelo. E surgia uma sombra enorme. Parecia um pesadelo!	Eleutério se escondeu Perto de um grande baú Para não ser encontrado E não dar aquele rebu.	Fazia isso todas as noites Para se secar e se aquecer, E sua sombra projetada Fazia Eleutério tremer.
O que poderia ser aquilo? Quem sabe, uma assombração? Eleutério não sabia, Mas não queria isso, não.	Passaram-se os minutos, E nada acontecia. Eleutério ficaria ali, Mesmo que raiasse o dia.	Imagine, que loucura! Esse caso é mesmo insano! Onde já se viu homem barbado Com medo de pelicano?
Passou a acender a luz Bem antes de escurecer. O sol ainda estava alto? Ele nem queria saber!	De repente, um barulhão! Um som realmente feio De onde teria vindo? Daquela janela que veio!	Eleutério conta isso rindo. Pra ele, foi uma lição! Agora, chega de medo! Não existe assombração!
		Sueli Ferreira de Oliveira Revista Nosso Amiguinho, Março/2015

- Ao ler o texto, pode-se perceber que o mistério surgiu
  - por causa de uma assombração que aparecia todas as noites no farol.
  - por causa de um pássaro que sempre aparecia para se secar no farol.
  - por causa de uma vassoura velha que Eleutério sempre usava no farol.
  - por causa de um homem barbado misterioso que surgiu no farol.
- No trecho “Toda noite, o **pobre homem** / Acendia o farol antigo”, as palavras destacadas se referem
  - ao pelicano misterioso.
  - ao farol onde Eleutério trabalha.
  - à assombração do farol.
  - ao faroleiro Eleutério.

3. No trecho “Pegou uma vassoura velha / E, devagar, se aproximou”, a expressão sublinhada tem o sentido de

- (a) um lugar aonde Eleutério chegou para assustar o pelicano.
- (b) um modo calmo como Eleutério se aproximou.
- (c) um modo rápido como Eleutério chegou ao farol.
- (d) uma ação da vassoura de Eleutério.



Disponível em <<http://chc.org.br/o-misterio-dos-bolinhos/>> Acesso em 02 jun 2016.

4. No primeiro quadrinho, a fala de Zíper indica que

- (a) Zíper queria resolver o mistério.
- (b) Holmes já solucionou o mistério.
- (c) Zíper estava preocupado com a senhorita Diná.
- (d) Holmes estava dormindo na poltrona.

5. No trecho “E pela manhã **eles** haviam desaparecido”, a que a palavra destacada se refere?

---

---

---

---

---

6. O mistério do texto surgiu porque

- (a) a senhorita Diná gostava muito de bolinhos.
- (b) o detetive gostava de bolinhos.
- (c) a senhorita Diná era sonâmbula.
- (d) o sumiço aconteceu à noite.

### BLOCO III

## Plásticos: como se dá a reciclagem e no que se transformam?

Diversos produtos e embalagens feitos com material plástico apresentam um símbolo que indica que eles são recicláveis. Mas você já se perguntou como ocorre o processo de transformação do plástico em um novo produto?

No geral, a reciclagem dos produtos descartados consiste, basicamente, em três processos:

- Coleta e separação: que é a classificação dos resíduos de acordo com o seu material.

- Revalorização: é a fase na qual o material, já separado, passa por um processo que faz com que ele volte a ser matéria-prima.

- Transformação: fase em que o material transformado em matéria-prima volta a ser produto. [...]

Disponível em <<http://www.ecycle.com.br/component/content/article/35/711-plasticos-como-se-da-a-reciclagem-e-no-que-se-transformam.html>> Acesso em 02 ago 2016.

1. No trecho “faz com que **ele** volte a ser matéria-prima”, a palavra destacada se refere a:

- (a) plástico
- (b) material
- (c) resíduo
- (d) processo

2. O objetivo da transformação é

- (a) eliminar o produto do meio ambiente.
- (b) transformar o produto em símbolo.
- (c) conscientizar as pessoas a não usar mais plástico.
- (d) fazer um novo produto a partir do material reciclado.



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5358

Disponível em <[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)> Acesso em 8 ago 2016.

3. As ações dos peixes mostram que

- (a) o rio está cheio de lixo e eles encontraram uma forma de se livrar do problema.
- (b) o Cebolinha quer ajudá-los a resolver o problema do lixo jogado no rio.
- (c) é a primeira vez que eles enganam o Cebolinha fazendo-o pescar lixo.
- (d) o Cebolinha fica muito feliz, porque seu objetivo era sempre alcançado na pescaria.

4. No texto que você leu, a expressão “no outro dia” indica
- (a) o dia em que os peixes que viviam no rio.
  - (b) um dia depois de Cebolinha ter comprado uma botina.
  - (c) um dia depois de o Cebolinha ter pescado a botina.
  - (d) o dia em que Cebolinha pescou a botina

5. Do que trata o texto que você leu?

---

---

---

---

---

---

## BLOCO IV

---

### Resenha do filme “O pequeno príncipe”

É importante ressaltar que a história do menino que vivia solitário em um asteroide e, viajando pelo espaço, encontrou um avião perdido no deserto está no longa-metragem. Entretanto, ela ocupa um espaço menor, cerca de um terço da duração, apenas. A trama principal gira em torno de uma pequena garota, que leva uma vida bastante regrada devido à obsessão da mãe em controlar absolutamente tudo à sua volta.

Para situar ainda mais este universo rígido, a animação computadorizada ressalta sempre o quanto tudo é retangular e cinza, sem imaginação alguma. O contraponto é justamente a casa do vizinho, repleta de cor e irregularidades, uma metáfora à própria personalidade de seu dono.

É a partir do encontro entre a garota e o vizinho, um senhor que lhe conta a tal história do pequeno príncipe, que o longa-metragem enfim ganha corpo. É quando a magia entra em cena, no sentido de um universo lúdico e repleto de criatividade. Neste sentido, a trama do livro de Saint-Exupéry é utilizada como símbolo deste mundo colorido que, aos poucos, transforma a vida da tal garota.

A história dela e a do pequeno príncipe são narradas em paralelo, cada um apresentando uma técnica de animação diferente: ela, a computadorizada; ele, em *stop motion*. Só que, a partir de determinado momento, o longa-metragem vai além e ousa ao seguir em frente na história já conhecida. É exatamente neste ponto que **O Pequeno Príncipe** perde a chance de ser grandioso. [...]

Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-178545/criticas-adorocinema/>> Acesso em 03 jul 2016.

1. No fragmento “um senhor que **lhe** conta a tal história do pequeno príncipe”, a quem a palavra destacada se refere?

---

---

---

---

2. No fragmento “Entretanto, ela ocupa um espaço menor, cerca de um terço da duração, **apenas**.”, a palavra destacada demonstra que o autor

- (a) ficou entusiasmado com a história.
- (b) ficou feliz com a história.
- (c) ficou desapontado com a história.
- (d) ficou empolgado com a história.

3. Segundo o texto, o que faz com que a vida da garota comece a mudar?

---

---

---

---



## A vida de Mauricio de Sousa

---

Com poucos meses de idade, Mauricio e sua família mudaram-se para a Mogi das Cruzes, cidade onde ele passou parte de sua infância. A outra parte foi vivida em São Paulo, cidade em que teve as suas primeiras aulas, no externato São Francisco. Continuou os estudos no primário e no ginásio, dividindo-se entre as cidades.

Além de estudar, trabalhou na rádio e, para ajudar no orçamento de casa, Mauricio de Sousa desenhava cartazes e pôsteres, enquanto sonhava com o dia em que poderia dedicar-se profissionalmente ao desenho.

Sousa chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi e, um dia, pegou amostras do que já havia produzido e dirigiu-se a São Paulo para procurar um emprego. Conseguiu uma vaga de repórter policial no jornal Folha da Manhã e ali ficou 5 anos, até a época de decidir ir em busca de sua velha paixão: a arte.

Disponível em <<http://www.estudopratico.com.br/vida-e-obra-de-mauricio-de-sousa/>> Acesso em 03 jul 2016.

4. No fragmento “**Sousa** chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi”, por que o autor usou a palavra destacada?

---

---

---

---

---

5. No fragmento “A outra parte foi vivida em São Paulo, cidade em que teve as suas primeiras aulas, **no externato São Francisco**”, as palavras destacadas dão a ideia de

- (a) a cidade onde Mauricio nasceu.
- (b) a escola onde Mauricio estudou.
- (c) uma das cidades onde Mauricio viveu.
- (d) uma das cidades onde Mauricio leu jornais.

6. Qual é o tema do texto que você leu?

---

---

---

---

---

---

**BLOCO V**

---

**Sinopse do filme “Kirikou e a feiticeira”**

Na África Ocidental nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kirikou, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kirikou enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-18446/>> Acesso em 03 jul 2016.

---

1. No fragmento “Na África Ocidental nasce um menino minúsculo”, qual palavra dá a ideia de lugar?

---

---

---

2. No fragmento “engoliu todos os homens que foram enfrentá-**la**”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor usou essa palavra?

---

---

---

3. Por que Kirikou era um menino diferente? Por que sua diferença o ajudou a enfrentar a rainha Karabá?

---

---

---

4. O texto fala de uma feiticeira poderosa e malvada. O que a tornou assim?

---

---

---

5. Do que trata este texto?

---

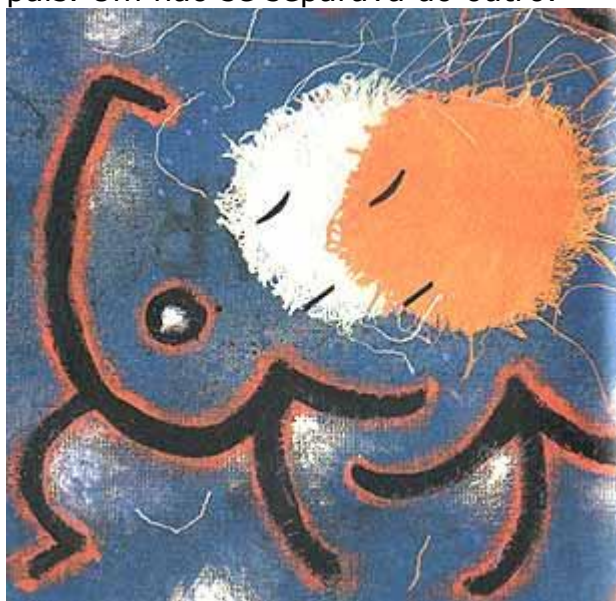
---

---

## BLOCO VI

### LENDA ESQUIMÓ: A ORIGEM DO SOL E DA LUA

Há muitos e muitos anos, em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos: um menino e uma menina. Os irmãos se davam muito bem, para alegria dos pais. Um não se separava do outro.



O tempo foi passando e as crianças crescendo. Quando os dois irmãos se tornaram adultos, aconteceu algo surpreendente: eles não paravam de brigar. Os pais dos jovens ficaram tristes e espantados. Não conseguiam entender como os filhos, de uma hora para outra, tornaram-se inimigos.

Na verdade, quem se transformou foi o filho, que tinha inveja da beleza da irmã e por isso vivia a persegui-la. A menina, por sua vez, já estava cansada das implicâncias do irmão e não sabia mais o que fazer para escapar de suas maldades. Mas um dia ela teve uma ideia:

— Vou fugir para o céu. Só assim escaparei do meu irmão.

A menina então se transformou em Lua.

Quando o rapaz descobriu que a irmã tinha fugido, ficou muito triste e arrependido.

— Se ela foi para o céu, eu irei também. Não posso ficar sem a minha irmã.

E foi isso que aconteceu. O rapaz conseguiu ir para o céu, só que em forma de Sol, e não parou de correr atrás da menina. Às vezes, ele a alcança e consegue abraçá-la, causando então um eclipse lunar.

**Adaptação livre de Daniele Castro da lenda esquimó, publicada no livro *O Cru e o Cozido*, de Claude Lévi-Strauss, editado pela Brasiliense. Publicado originalmente em *Ciência Hoje das Crianças* 41.**

Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/lenda-esquimo-a-origem-do-sol-e-da-lua/>> Acesso em 29 set. 2016.

1. No trecho destacado “**quando** os dois irmãos se tornaram adultos”, a palavra destacada indica que

- (a) a história voltou no tempo em que os personagens eram crianças.
- (b) o tempo da história é o mesmo do início.
- (c) os personagens fizeram um eclipse lunar.
- (d) chegou um tempo diferente do início da história.

2. A tristeza dos pais começou quando
- (a) a filha se transformou em lua.
  - (b) o casal teve dois filhos.
  - (c) um irmão não se separava do outro.
  - (d) os filhos começaram a brigar muito.

3. No trecho “Um dia ela teve uma ideia”, a palavra destacada se refere a
- (a) menina.
  - (b) lua.
  - (c) Daniele.
  - (d) beleza.

4. Do que trata o texto que você leu?

---

---

---

---

---

5. O motivo por que a menina se transformou em lua foi
- (a) o nascimento do irmão sol.
  - (b) a beleza da irmã.
  - (c) a alegria dos pais.
  - (d) as implicâncias e maldades do irmão.

6. No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra?

---

---

---

---

---

# Benefícios da exposição solar

Os benefícios do sol ajudam a melhorar a saúde do indivíduo, tanto a nível físico como psicológico, e incluem:

- **Fortalecimento dos ossos e articulações** através do aumento de produção de vitamina D na pele;
- **Redução do risco de depressão**, pois ajuda o cérebro a produzir mais serotonina, uma substância antidepressiva natural;
- **Aumento do bem-estar e relaxamento**, já que a subida da temperatura relaxa os músculos e facilita a circulação sanguínea;
- **Prevenção de câncer**, principalmente no cólon, mama, próstata e ovários, pois reduz os efeitos da transformação das células;
- **Melhora da qualidade de sono**, devido ao aumento de produção de melatonina pelo cérebro.

Porém, os indivíduos devem dar preferência para os horários seguros de exposição solar, que acontecem antes das 10 horas da manhã e depois das 4h da tarde. Nestes horários, para aproveitar todos os benefícios do sol para produção da vitamina D, deve-se passar o filtro solar, na pele, 15 minutos depois de iniciar a exposição solar.

A exposição exagerada ao sol deve ser evitada para que não ocorram malefícios, como insolação, desidratação ou câncer de pele.

Disponível em <<https://www.tuasaude.com/beneficios-do-sol/>> Acesso em 29 set. 2016.

7. O texto que você leu trata

- (a) dos prejuízos do sol na vida das pessoas.
- (b) da qualidade do sono das pessoas.
- (c) do fortalecimento dos ossos e das articulações das pessoas.
- (d) dos benefícios do sol na saúde das pessoas.

8. Segundo o texto, insolação, desidratação ou câncer de pele podem ocorrer quando

- (a) passar o filtro solar.
- (b) houver exposição exagerada ao sol.
- (c) melhorar a saúde do indivíduo.
- (d) aumentar a produção de vitamina D.

9. Qual é a finalidade do último parágrafo criado pelo autor?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES – VERSÃO DO PESQUISADOR

**INSTRUMENTO DE REGISTRO DE DADOS****VERSÃO DO PESQUISADOR****Plano de geração e registro de dados**

Bloco	Unidade temática	Tipologia	Gêneros discursivos	Instrumento
1	Consumo de água	Exposição	Infográfico e texto de divulgação científica	3 questões discursivas e 3 questões objetivas
2	Mistério	Narração	História em quadrinhos e poema narrativo	3 questões discursivas e 3 questões objetivas
3	Reciclagem	Exposição e narração	Texto de divulgação científica e tirinha	3 questões objetivas e 2 questões discursivas
4	Infância	Argumentação e exposição	Resenha e biografia	2 questões objetivas e 4 questões discursivas
5	Cultura afrobrasileira	Exposição	Sinopse	5 questões discursivas
6	O sol	Narração e exposição	Lenda esquimó e texto de divulgação científica	5 questões discursivas e 5 questões objetivas

---

## BLOCO I

---

### Consumo de água no mundo

O consumo de água no mundo é um dos grandes temas em debate na atualidade. Em uma média total, a maior parte da utilização da água é realizada pela agricultura, que detém 70% do consumo; seguida pela indústria, que detém 22%; e pelo uso doméstico e comercial com 8%. No entanto, nos países subdesenvolvidos, essa média é diferente: a agricultura representa 82%; a indústria, 10%; e as residências, 8%. Nos países desenvolvidos, a relação dessas atividades com o consumo é de 59% para a indústria, 30% para a agricultura e 11% para o uso doméstico.

Disponível em <<http://www.mundoeducacao.com/geografia/consumo-agua-no-mundo.htm>>. Acesso em 30 set 2015.

1. Em “O consumo de água no mundo é um dos grandes temas em debate **na atualidade**”, o trecho destacado indica que **(D12)**

(a) o tema não é mais interessante aos dias de hoje.

(b) o tema foi superado pelos humanos.

**(c) o tema ainda é polêmico nos dias em que vivemos.**

(d) o tema não tem relação com a vida da população.

*Nesta atividade, o D12 é cobrado como habilidade de refletir sobre a circunstância temporal marcada pelo termo em destaque. Espera-se que o aluno perceba que o termo se refere aos dias de hoje, tanto pelo significado da expressão, quanto pelos verbos utilizados no texto em uma flexão temporal no presente.*

2. Do que trata o texto que você leu? **(D6)**

(a) O texto trata do consumo de água no passado.

**(b) O texto trata do consumo de água em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.**

(c) O texto trata do consumo de produtos industrializados.

(d) O texto trata da quantidade de residências em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

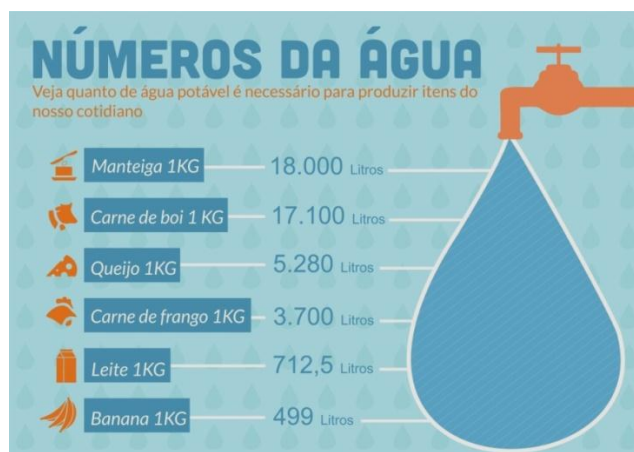
*Nesta atividade, o D6 é cobrado como habilidade de relacionar a temática do texto na clara divisão que é proposta: de um lado, os dados dos países desenvolvidos e do outro, os dados dos países subdesenvolvidos. Espera-se que o aluno assinale a alternativa b, pois é possível separar os dados no momento da leitura.*

3. Escreva uma possível causa do alto consumo de água pela agricultura? **(D8)**

---

---

*Nesta atividade, o D8 foi cobrado de forma discursiva de modo que o leitor deve direcionar sua reflexão e acionar conhecimentos prévios para a identificação de uma causa, ou seja, a habilidade exigida pelo descritor. Uma possível resposta para a pergunta seria as grandes áreas de produção agrícola. Nesta atividade, assim como em todas as questões discursivas, verificaremos a necessidade da mediação do professor ao tratar do acionamento do conhecimento prévio na identificação de uma causa como habilidade exigida na atividade de leitura.*



Disponível em <<https://ecografismo.wordpress.com/tag/infografico/>>. Acesso em 30 set 2015.

4. No trecho “itens do nosso **cotidiano**”, qual é o sentido da palavra destacada? (D12)

---



---

*Nesta atividade, o D12 é cobrado como uma habilidade de reconhecimento do sentido espaço-temporal da palavra. A questão é discursiva, pois se pretende avaliar a mediação. A resposta possível para a atividade é ‘dia a dia’. Espera-se que o leitor faça uma associação com o seu dia a dia, tanto pela presença da palavra ‘nosso’, quanto das associações criadas a partir dos produtos que o leitor reconhecerá no texto.*

5. O texto que você leu trata (D6)

- (a) do desperdício de água com a produção de queijo.
- (b) do consumo de água nas residências de pessoas que comem carne de frango.
- (c) da quantidade de carne de boi consumida por uma pessoa.
- (d) da quantidade de água utilizada na produção de itens consumidos por nós.**

*Nesta atividade, o D6 é cobrado como a habilidade de reconhecimento do tema no texto de uma tipologia complexa, porque mistura uma série de informações. Neste caso, a leitura da unidade temática está na associação da informação expressa pelo numeral e as informações expressas pela organização das palavras. Portanto, o reconhecimento da unidade temática depende da associação do uso da água expresso pela gota na produção dos itens relacionados no interior do texto.*

6. O que há em comum entre os dois textos que você leu? (D6)

---



---

*Nesta atividade, o D6 é cobrado discursivamente para estabelecer um efeito de comparação entre dois textos que têm o mesmo tema. A possível resposta é ‘consumo da água’. Espera-se que os alunos estabeleçam uma comparação entre os dois discursos e que a mediação seja mínima.*



## BLOCO II

<b>O Mistério do Farol</b>		
Certa vez, um faroleiro Por nome de Eleutério Ficou bem apavorado Por causa de um mistério.	Mas isso não estava certo, Não podia ficar assim. E resolveu investigar Pra o mistério ter um fim.	Com tudo avaliado, Eleutério se preparou. Pegou uma vassoura velha E, devagar, se aproximou.
Toda noite, o pobre homem Acendia o farol antigo, Mostrando aos marinheiros Se havia algum perigo.	Então, em uma noite escura, Subiu degrau por degrau, Tomando todo o cuidado E quase passando mal.	Foi chegando de mansinho, Esticou bem o pescoço. Queria ver de pertinho De onde vinha o alvorço.
Mas, depois de uns tempos, Começaram a acontecer Coisas muito estranhas, Fazendo Eleutério tremer.	Quando chegou lá em cima, Já no finzinho da escada, Olhou para todos os lados. Ali não havia nada!	Sabe o que foi que ele viu? Você não vai acreditar! Um pelicano molhado Estava ali pra se secar.
Um barulho no farol Era de arrepiar o cabelo. E surgia uma sombra enorme. Parecia um pesadelo!	Eleutério se escondeu Perto de um grande baú Para não ser encontrado E não dar aquele rebu.	Fazia isso todas as noites Para se secar e se aquecer, E sua sombra projetada Fazia Eleutério tremer.
O que poderia ser aquilo? Quem sabe, uma assombrção? Eleutério não sabia, Mas não queria isso, não.	Passaram-se os minutos, E nada acontecia. Eleutério ficaria ali, Mesmo que raiasse o dia.	Imagine, que loucura! Esse caso é mesmo insano! Onde já se viu homem barbado Com medo de pelicano?
Passou a acender a luz Bem antes de escurecer. O sol ainda estava alto? Ele nem queria saber!	De repente, um barulhão! Um som realmente feio De onde teria vindo? Daquela janela que veio!	Eleutério conta isso rindo. Pra ele, foi uma lição! Agora, chega de medo! Não existe assombrção!
		Sueli Ferreira de Oliveira Revista Nosso Amiguinho, Março/2015

1. Ao ler o texto, pode-se perceber que o mistério surgiu **(D7)**

(a) por causa de uma assombrção que aparecia todas as noites no farol.

**(b) por causa de um pássaro que sempre aparecia para se secar no farol.**

(c) por causa de uma vassoura velha que Eleutério sempre usava no farol.

(d) por causa de um homem barbado misterioso que surgiu no farol.

*Nesta atividade, por meio do D7 foi cobrada uma habilidade de reconhecimento do acontecimento que originou o enredo e lhe atribuiu o tom de mistério. Os distratores apresentam palavras possíveis de reconhecimento no texto, porém, informações que não atendem ao comando. Especificamente, o leitor tem de reconhecer o fato que dá origem ao mistério do farol.*

2. No trecho “Toda noite, o **pobre homem** / Acendia o farol antigo”, as palavras destacadas se referem **(D2)**

- (a) ao pelicano misterioso.
- (b) ao farol onde Eleutério trabalha.
- (c) à assombração do farol.
- (d) ao faroleiro Eleutério.**

*Nesta atividade, o D2 foi cobrado como uma habilidade de identificação de substituições que contribuem para a continuidade do texto. Dessa forma, o leitor precisa recuperar o sentido de pobre homem como uma referência ao personagem Eleutério, protagonista do mistério tratado na narrativa o que o levará a assinalar a alternativa D.*

3. No trecho “Pegou uma vassoura velha / E, **devagar**, se aproximou”, a expressão sublinhada tem o sentido de **(D12)**

- (a) um lugar aonde Eleutério chegou para assustar o pelicano.
- (b) um modo calmo como Eleutério se aproximou.**
- (c) um modo rápido como Eleutério chegou ao farol.
- (d) uma ação da vassoura de Eleutério.

*Nesta atividade, o D12 foi cobrado como uma habilidade de reconhecimento do modo de realização da ação, isto é, não basta o reconhecimento da classe morfológica, mas, conforme Saeb (2008), a percepção do efeito e os sentidos que a palavra atribui ao discurso do texto. A resposta pretendida é a alternativa B, que indica que Eleutério se aproximou com cautela, para não chamar a atenção do ser misterioso apresentado no texto. Espera-se que haja um alto nível de mediação na identificação da relação lógico-discursiva exigida.*



4. No primeiro quadrinho, a fala de Zíper indica que **(D8)**

- (a) Zíper queria resolver o mistério.
- (b) Holmes já solucionou o mistério.**
- (c) Zíper estava preocupado com a senhorita Diná.
- (d) Holmes estava dormindo na poltrona.

*Nesta atividade, o D8 é cobrado na forma de reconhecimento de uma causa do mistério. É exigido que os alunos percebam que a narrativa inicia com um o problema já resolvido, sendo que a causa está no final do texto.*

5. No trecho “E pela manhã **eles** haviam desaparecido”, a que a palavra destacada se refere?  
**(D2)**

---

*Nesta atividade, pretende-se que a habilidade pressuposta pelo D2 seja discursivamente empregada à medida que é solicitado ao leitor recuperar a palavra ‘bolinhos’ na forma do emprego do pronome pessoal reto. Trata-se de um caso anafórico que contribui para evitar a repetição desnecessária, habilidade necessária ao Ensino Fundamental I. Neste caso, as mediações são importantes, pois esse mecanismo de coesão advém das práticas de produção textual que implica o reconhecimento na leitura.*

6. O mistério do texto surgiu porque **(D7)**

- (a) a senhorita Diná gostava muito de bolinhos.
- (b) o detetive gostava de bolinhos.
- (c) a senhorita Diná era sonâmbula.**
- (d) o sumiço aconteceu à noite.

*Nesta atividade, o D7 surge como uma habilidade de reconhecimento do conflito gerador do enredo, já que se espera que o aluno identifique que o problema existe porque senhorita Diná é sonâmbula.*

### BLOCO III

## Plásticos: como se dá a reciclagem e no que se transformam?

Diversos produtos e embalagens feitos com material plástico apresentam um símbolo que indica que eles são recicláveis. Mas você já se perguntou como ocorre o processo de transformação do plástico em um novo produto?

No geral, a reciclagem dos produtos descartados consiste, basicamente, em três processos:

- Coleta e separação: que é a classificação dos resíduos de acordo com o seu material.

- Revalorização: é a fase na qual o material, já separado, passa por um processo que faz com que ele volte a ser matéria-prima.

- Transformação: fase em que o material transformado em matéria-prima volta a ser produto. [...]

Disponível em <<http://www.ecycle.com.br/component/content/article/35/711-plasticos-como-se-da-a-reciclagem-e-no-que-se-transformam.html>> Acesso em 02 ago 2016.

1. No trecho “faz com que **ele** volte a ser matéria-prima”, a palavra destacada se refere a: **(D2)**

- (a) plástico
- (b) material**
- (c) resíduo
- (d) processo

*Nesta atividade, o D2 é cobrado como uma habilidade de reconhecimento da substituição da palavra ‘material’ recuperada pelo contexto do parágrafo. Espera-se que o nível de mediação do professor seja considerável, pois é exigido que o aluno reconheça a palavra no âmbito frasal, conduzindo o leitor a retornar ao texto.*

2. O objetivo da transformação é **(D8)**

- (a) eliminar o produto do meio ambiente.
- (b) transformar o produto em símbolo.
- (c) conscientizar as pessoas a não usar mais plástico.
- (d) fazer um novo produto a partir do material reciclado.**

*Nesta atividade, espera-se que o aluno enxergue a relação de causa/consequência (habilidade do D8) da ação da transformação em um novo produto. A resposta exige do aluno a compreensão do processo de reciclagem, conforme o texto trata.*



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5358

Disponível em <[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)> Acesso em 8 ago 2016.

3. As ações dos peixes mostram que **(D8)**

**(a) o rio está cheio de lixo e eles encontraram uma forma de se livrar do problema.**

(b) o Cebolinha quer ajudá-los a resolver o problema do lixo jogado no rio.

(c) é a primeira vez que eles enganam o Cebolinha fazendo-o pescar lixo.

(d) o Cebolinha fica muito feliz, porque seu objetivo era sempre alcançado na pescaria.

*Nesta atividade, o D8 exige a habilidade de reconhecer a causa da ação dos peixes como uma alternativa para resolver o problema da poluição, já que a falta da reciclagem faz com que o lixo chegue até o rio.*

4. No texto que você leu, a expressão “no outro dia” indica **(D12)**

(a) o dia em que os peixes que viviam no rio.

(b) um dia depois de Cebolinha ter comprado uma botina.

**(c) um dia depois de o Cebolinha ter pescado a botina.**

(d) o dia em que Cebolinha pescou a botina

*Nesta atividade, a habilidade pressuposta pelo D12, reconhecer a relação lógico-discursiva no vocábulo em questão, exige do aluno a compreensão de que houve uma passagem temporal expressa pela circunstância adverbial. Tal análise permite indicar a alternativa C como correta. Trata-se de um mecanismo importante da narrativa que culmina na fala do peixe ao considerar que o Cebolinha voltou, portanto, trata-se de um momento posterior e recorrente.*

5. Do que trata o texto que você leu? **(D6)**

---

---

---

*O reconhecimento da unidade temática exigido como habilidade nesta atividade requer que o aluno reflita sobre a simbologia do lixo no rio. A questão é discursiva, pois se pretende avaliar o desenvolvimento da habilidade de reconhecer a unidade temática de cunho social, levando o leitor a acionar determinados conhecimentos prévios ao perceber que a lata de lixo no rio, perto dos animais, trata-se de uma situação problemática e que ganha a atenção na constituição do texto, configurando, portanto, a unidade temática da tirinha.*

---

## BLOCO IV

---

### Resenha do filme “O pequeno príncipe”

É importante ressaltar que a história do menino que vivia solitário em um asteroide e, viajando pelo espaço, encontrou um avião perdido no deserto está no longa-metragem. Entretanto, ela ocupa um espaço menor, cerca de um terço da duração, apenas. A trama principal gira em torno de uma pequena garota, que leva uma vida bastante regrada devido à obsessão da mãe em controlar absolutamente tudo à sua volta.

Para situar ainda mais este universo rígido, a animação computadorizada ressalta sempre o quanto tudo é retangular e cinza, sem imaginação alguma. O contraponto é justamente a casa do vizinho, repleta de cor e irregularidades, uma metáfora à própria personalidade de seu dono.

É a partir do encontro entre a garota e o vizinho, um senhor que lhe conta a tal história do pequeno príncipe, que o longa-metragem enfim ganha corpo. É quando a magia entra em cena, no sentido de um universo lúdico e repleto de criatividade. Neste sentido, a trama do livro de Saint-Exupéry é utilizada como símbolo deste mundo colorido que, aos poucos, transforma a vida da tal garota.

A história dela e a do pequeno príncipe são narradas em paralelo, cada um apresentando uma técnica de animação diferente: ela, a computadorizada; ele, em *stop motion*. Só que, a partir de determinado momento, o longa-metragem vai além e ousa ao seguir em frente na história já conhecida. É exatamente neste ponto que **O Pequeno Príncipe** perde a chance de ser grandioso. [...]

Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-178545/criticas-adorocinema/>> Acesso em 03 jul 2016.

1. No fragmento “um senhor que **lhe** conta a tal história do pequeno príncipe”, a quem a palavra destacada se refere? (D2)

---



---

*Nesta atividade, o D2 é empregado como uma habilidade de reconhecer o emprego do pronome pessoal oblíquo na intenção de evitar a repetição desnecessária da palavra. A atividade surge como discursiva, pois se espera que o aluno desenvolva um critério de apresentação da ideia.*

2. No fragmento “Entretanto, ela ocupa um espaço menor, cerca de um terço da duração, **apenas**.”, a palavra destacada demonstra que o autor (D12)

- (a) ficou entusiasmado com a história.
- (b) ficou feliz com a história.
- (c) **ficou desapontado com a história.**
- (d) ficou empolgado com a história.

*Nesta atividade, o D12 é cobrado como uma habilidade de reconhecimento lógico-discursivo das palavras apenas/desapontado em uma relação de sentido. Espera-se que os alunos solicitem mediação em que será oferecido o dicionário para cooperar com a construção do sentido da palavra no contexto em que foi empregada.*

3. Segundo o texto, o que faz com que a vida da garota comece a mudar? **(D8)**

---



---



---

*Nesta atividade, o D8 orienta para a habilidade de reconhecimento da causa/consequência da mudança de vida da personagem do filme. Neste caso, espera-se que, discursivamente, o leitor recupere a informação tópica (PINHEIRO, 2005) do 2º e 3º parágrafos do texto, percebendo a ênfase que é dada à oposição entre duas realidades e indique que o fato do vizinho contar a história do pequeno príncipe começou a mudar a vida da garota.*

### A vida de Mauricio de Sousa

Com poucos meses de idade, Mauricio e sua família mudaram-se para a Mogi das Cruzes, cidade onde ele passou parte de sua infância. A outra parte foi vivida em São Paulo, cidade em que teve as suas primeiras aulas, no externato São Francisco. Continuou os estudos no primário e no ginásio, dividindo-se entre as cidades.

Além de estudar, trabalhou na rádio e, para ajudar no orçamento de casa, Mauricio de Sousa desenhava cartazes e pôsteres, enquanto sonhava com o dia em que poderia dedicar-se profissionalmente ao desenho.

Sousa chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi e, um dia, pegou amostras do que já havia produzido e dirigiu-se a São Paulo para procurar um emprego. Conseguiu uma vaga de repórter policial no jornal Folha da Manhã e ali ficou 5 anos, até a época de decidir ir em busca de sua velha paixão: a arte.

Disponível em <<http://www.estudopratico.com.br/vida-e-obra-de-mauricio-de-sousa/>> Acesso em 03 jul 2016.

4. No fragmento “**Sousa** chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi”, por que o autor usou a palavra destacada? **(D2)**

---

*Espera-se que, discursivamente, o leitor empregue a habilidade de reconhecer o emprego de uma palavra repete e substitui Mauricio a fim de evitar a repetição sistemática da palavra. A mediação será um instrumento a ser investigado neste contexto.*

5. No fragmento “A outra parte foi vivida em São Paulo, cidade em que teve as suas primeiras aulas, **no externato São Francisco**”, as palavras destacadas dão a ideia de **(D12)**

- (a) a cidade onde Mauricio nasceu.
- (b) a escola onde Mauricio estudou.**
- (c) uma das cidades onde Mauricio viveu.
- (d) uma das cidades onde Mauricio leu jornais.

*Nesta atividade, a habilidade de compreensão lógico-discursiva do sintagma adverbial espacial propõe uma relação com o lugar onde Mauricio estudou, uma informação que pode ser constatada pela associação da palavra ‘externato’ à instituição escolar. A mediação é importante no contexto dessa atividade, já que esse reconhecimento é uma habilidade em constante desenvolvimento.*

6. Qual é o tema do texto que você leu? **(D6)**

---

---

---

---

*Nesta atividade, espera-se que o aluno empregue discursivamente a habilidade de reconhecimento da unidade temática (D6) inscrita no relato da 'vida de uma personalidade'. O papel da mediação é essencial no desenvolvimento dessa atividade, já que o reconhecimento da unidade temática leva em consideração as manifestações do discurso do texto com relação ao seu significado e uso social.*



---

## BLOCO V

---

### Sinopse do filme “Kirikou e a feiticeira”

Na África Ocidental nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kirikou, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kirikou enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-18446/>> Acesso em 03 jul 2016.

---

1. No fragmento “Na África Ocidental nasce um menino minúsculo”, qual palavra dá a ideia de lugar? **(D12)**

---



---

*Nesta atividade, espera-se que, discursivamente, o leitor empregue a habilidade do D12 de a relação lógico-discursiva presente no sintagma ‘Na África Ocidental’, associando o termo a uma ideia espacial (ou de lugar).*

2. No fragmento “engoliu todos os homens que foram enfrentá-la”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor usou essa palavra? **(D2)**

---



---



---

*Nesta atividade, a habilidade de reconhecimento de uma substituição (D2) é um critério de percepção da coesão interna do texto, isto é, espera-se que o leitor perceba (e explique) que a palavra evita a repetição desnecessária do termo ao qual ela se refere, a feiticeira Karabá.*

3. Por que Kirikou era um menino diferente? Por que sua diferença o ajudou a enfrentar a rainha Karabá? **(D8)**

---



---



---

*Nesta atividade, discursivamente, o leitor terá de exercitar a habilidade de reconhecimento da consequência de Kirikou ter nascido pequenino. A consequência acaba sendo a condição de enfrentar o mal. Espera-se que o aluno faça a associação do tamanho do menino associado a uma boa consequência: o fato de se tornar herói, por poder entrar em lugares inacessíveis a outras pessoas. A mediação será necessária na realização dessa atividade.*

4. O texto fala de uma feiticeira poderosa e malvada. O que a tornou assim? **(D7)**

---

---

---

*Nesta atividade, a habilidade de compreender o porquê de Karabá ser considerada má faz referência ao conflito gerador da narrativa, pois ser má justifica a existência do herói Kerikou. Tal habilidade é cobrada discursivamente na intenção de levar o leitor a associar a construção da personagem e a circunstância em que ela e o herói surgem, justificando, portanto, o conflito gerador.*

5. Do que trata este texto? **(D6)**

---

---

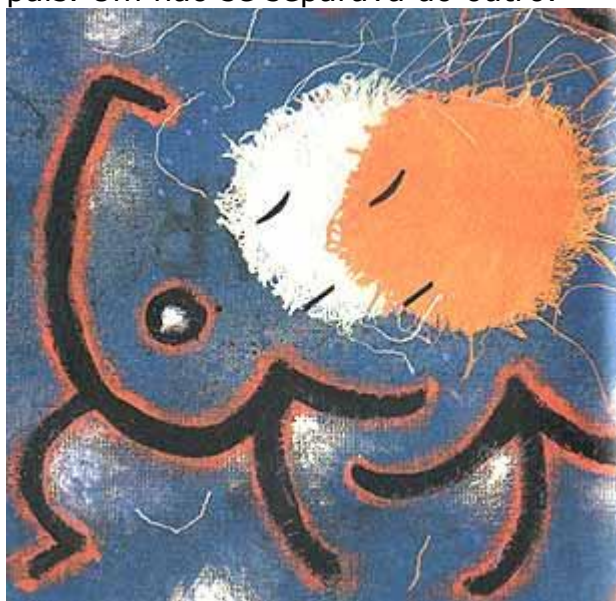
---

*Nesta atividade, a identificação temática é uma habilidade permitida pelo reconhecimento do personagem como o herói do filme, dadas as circunstâncias em que ele vive. Neste caso, a habilidade é cobrada em uma atividade discursiva, pois se espera que o leitor empregue tal conhecimento mediante uma mediação do professor.*

## BLOCO VI

### LENDA ESQUIMÓ: A ORIGEM DO SOL E DA LUA

Há muitos e muitos anos, em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o casal teve dois filhos: um menino e uma menina. Os irmãos se davam muito bem, para alegria dos pais. Um não se separava do outro.



O tempo foi passando e as crianças crescendo. Quando os dois irmãos se tornaram adultos, aconteceu algo surpreendente: eles não paravam de brigar. Os pais dos jovens ficaram tristes e espantados. Não conseguiam entender como os filhos, de uma hora para outra, tornaram-se inimigos.

Na verdade, quem se transformou foi o filho, que tinha inveja da beleza da irmã e por isso vivia a persegui-la. A menina, por sua vez, já estava cansada das implicâncias do irmão e não sabia mais o que fazer para escapar de suas maldades. Mas um dia ela teve uma ideia:

— Vou fugir para o céu. Só assim escaparei do meu irmão.

A menina então se transformou em Lua.

Quando o rapaz descobriu que a irmã tinha fugido, ficou muito triste e arrependido.

— Se ela foi para o céu, eu irei também. Não posso ficar sem a minha irmã.

E foi isso que aconteceu. O rapaz conseguiu ir para o céu, só que em forma de Sol, e não parou de correr atrás da menina. Às vezes, ele a alcança e consegue abraçá-la, causando então um eclipse lunar.

**Adaptação livre de Daniele Castro da lenda esquimó, publicada no livro *O Cru e o Cozido*, de Claude Lévi-Strauss, editado pela Brasiliense. Publicado originalmente em *Ciência Hoje das Crianças* 41.**

Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/lenda-esquimo-a-origem-do-sol-e-da-lua/>> Acesso em 29 set. 2016.

1. No trecho destacado “**quando** os dois irmãos se tornaram adultos”, a palavra destacada indica que **(D12)**

(a) a história voltou no tempo em que os personagens eram crianças.

(b) o tempo da história é o mesmo do início.

(c) os personagens fizeram um eclipse lunar.

**(d) chegou um tempo diferente do início da história.**

*Espera-se que ao aluno consiga perceber a variação temporal expressa pela palavra quando, que é a competência exigida pelo D12. Neste caso, a narrativa auxilia nessa compreensão*

quando o aluno percebe que há uma relação de passagem de tempo no desenvolvimento do enredo. Essa competência foi preconizada no trabalho com o bloco II ao usar os lápis para colorir as referências temporais e espaciais marcadas, morfologicamente, por advérbios e, sintaticamente, pelos adjuntos encontrados na leitura dos textos propostos.

2. A tristeza dos pais começou quando **(D7)**

(a) a filha se transformou em lua.

(b) o casal teve dois filhos.

(c) um irmão não se separava do outro.

**(d) os filhos começaram a brigar muito.**

Nesta atividade, é exigida a compreensão de que o problema da narrativa é marcado por um contexto inicial chamado pelo D7 de conflito gerador. Por ser uma competência marcada em narrativas, lida com personagens e a relação entre eles para a composição do problema. Tal competência foi trabalhada enfaticamente nos blocos II e V, com questões que direcionaram a leitura dos alunos à localização do problema e de sua causa. O desenvolvimento do bloco II fez com que o aluno buscasse o conflito gerador do mistério dos bolinhos e colorisse no texto a informação solicitada pela atividade 6. No bloco V, a atividade 4 possibilitou ao aluno encontrar as referências à personagem feiticeira e compreender como tal personalidade foi capaz de gerar o problema da narrativa e na vida dos personagens.

3. No trecho “Um dia ela teve uma ideia”, a palavra destacada se refere a **(D2)**

**(a) menina.**

(b) lua.

(c) Daniele.

(d) beleza.

Esta atividade prioriza o D2 porque trabalha com a ideia de substituição (anáfora) na construção da ideia e assim evitar a repetição desnecessária. Tal competência foi trabalhada nos blocos II, III e IV de modo que os alunos foram levados a compreender a utilização de determinadas palavra como efeito de substituição a fim de evitar a repetição, prejudicando na compreensão das ideias. Tal exercício foi realizado, especificamente, no bloco IV, em que os alunos coloriram as referências à garota, no texto 1, e ao Mauricio de Sousa, no texto 2. A interação e mediação possibilitaram ao aluno perceber que se trata de um efeito do discurso que garante a estética do texto e a continuidade da informação. Para realizar esta atividade o aluno deverá identificar a sentença no texto retomar a leitura para então responder ao que lhe foi solicitado.

4. Do que trata o texto que você leu? **(D6)**

---



---



---



---

Nesta atividade, é cobrada a identificação temática a partir da leitura de um texto narrativo. O D6 é priorizado nesta atividade porque pretende que o aluno reconheça o caráter mítico, ou lendário, na intenção de explicar o surgimento de fatores naturais, como o sol e a lua. Esse descritor foi trabalhado nos 5 blocos, sendo que, no bloco I foi realizado um trabalho específico em que os alunos puderam colorir a referência ao assunto e a unidade temática como uma derivação do assunto.

5. O motivo por que a menina se transformou em lua foi **(D8)**

(a) o nascimento do irmão sol.

(b) a beleza da irmã.

(c) a alegria dos pais.

**(d) as implicâncias e maldades do irmão.**

*Nesta atividade, o D8 foi priorizado como forma de identificar, na leitura, a consequência do surgimento da lua. Tal competência foi trabalhada em todos os blocos com a intenção de fortalecer a construção de sentido mediante o contato com os discursos dos textos. Essa é uma preocupação deste trabalho, já que tal construção de sentidos é o que efetiva o discurso dos gêneros e que faz com que haja articulação entre as ideias e progressão/manutenção no tema nas diferentes partes que formam o texto.*

6. No fragmento “em uma pequena aldeia da costa, viviam um homem e sua mulher. Depois de um longo período, o **casal** teve dois filhos”, a quem a palavra destacada se refere? Por que o autor preferiu usar essa palavra? **(D2) (D12)**

---

---

---

---

*Esta atividade enfatiza dos descritores 2 e 12 a partir, primeiro, da identificação do referente da palavra que reflete uma substituição no texto e, posteriormente, a compreensão da relação lógico-discursiva da palavra em destaque como uma forma de evitar a repetição e garantir a progressão do texto, por isso, a necessidade de se pensar sobre sua escolha dentro de uma lógica textual em que se pensa na continuidade do discurso. Tais competências foram trabalhadas por todos os blocos com a intenção de levar o leitor a refletir sobre os mecanismos lógicos marcados pelos discursos na intenção de manter o tema e garantir o desenvolvimento da informação atribuindo sentidos lógicos às palavras que têm tais funções no discurso.*

## Benefícios da exposição solar

Os benefícios do sol ajudam a melhorar a saúde do indivíduo, tanto a nível físico como psicológico, e incluem:

- **Fortalecimento dos ossos e articulações** através do aumento de produção de vitamina D na pele;
- **Redução do risco de depressão**, pois ajuda o cérebro a produzir mais serotonina, uma substância antidepressiva natural;
- **Aumento do bem-estar e relaxamento**, já que a subida da temperatura relaxa os músculos e facilita a circulação sanguínea;
- **Prevenção de câncer**, principalmente no cólon, mama, próstata e ovários, pois reduz os efeitos da transformação das células;
- **Melhora da qualidade de sono**, devido ao aumento de produção de melatonina pelo cérebro.

Porém, os indivíduos devem dar preferência para os horários seguros de exposição solar, que acontecem antes das 10 horas da manhã e depois das 4h da tarde. Nestes horários, para aproveitar todos os benefícios do sol para produção da vitamina D, deve-se passar o filtro solar, na pele, 15 minutos depois de iniciar a exposição solar.

A exposição exagerada ao sol deve ser evitada para que não ocorram malefícios, como insolação, desidratação ou câncer de pele.

Disponível em <<https://www.tuasaude.com/beneficios-do-sol/>> Acesso em 29 set. 2016.

7. O texto que você leu trata **(D6)**

- (a) dos prejuízos do sol na vida das pessoas.
- (b) da qualidade do sono das pessoas.
- (c) do fortalecimento dos ossos e das articulações das pessoas.

**(d) dos benefícios do sol na saúde das pessoas.**

*Nesta atividade, há a prioridade do D6 com o efeito de levar o leitor a identificar o tema de um texto. Neste caso, a resposta correta foi transformada em “do sol”, ao invés de “solar”, como está apresenta no título. Tal descritor foi trabalhado nos blocos I, III, IV e V com a busca das informações necessárias para construir o “do que trata”. Esta compreensão é significativa ao leitor, porque o faz buscar e encontrar coerência nas informações apresentadas pelo texto na construção do tema.*

8. Segundo o texto, insolação, desidratação ou câncer de pele podem ocorrer quando **(D8)**

- (a) passar o filtro solar.
- (b) houver exposição exagerada ao sol.**
- (c) melhorar a saúde do indivíduo.
- (d) aumentar a produção de vitamina D.

*Neste caso, o D8 é cobrado na forma de reconhecimento da causa de alguns problemas apresentados pelo próprio texto. Tal descritor foi abordado em todos os blocos, especialmente no III, quando se levou os sujeitos a refletir sobre o papel humano e seus impactos ao meio ambiente.*

9. Qual é a finalidade do último parágrafo criado pelo autor? **(D8)**

---

---

---

---

---

*Nesta atividade, é necessário que o leitor veja que há um contraponto entre o discurso de benefício e o que é apresentado como forma de cuidados com a exposição exagerada. Dessa forma, é necessário que o leitor perceba a relação de causa (exposição exagerada) e consequência (insolação, desidratação e câncer de pele). Tal competência pressuposta pelo D8 foi trabalhada em todos os blocos.*

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO – TCLE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)**  
**Envolvendo Seres Humanos da UEM**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a)/tutelado(a) na pesquisa intitulada “DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, sendo orientada pelo professor Dr. Renilson José Menegassi, da Universidade Estadual de Maringá/PR, com coparticipação do professor Esp. Fernando Henrique Ribeiro Lima, docente da Escola Municipal Naymi Abrão Nasser, do município de Marilena, Estado do Paraná.

O objetivo geral da pesquisa é estudar o desenvolvimento da leitura em alunos de 5º ano do Ensino Fundamental a partir da coleta e análise de respostas dadas às atividades escritas que serão aplicadas na sala de aula por meio de seis blocos de atividades impressas. A partir dessas atividades, será possível estudar uma teoria e entender como acontece um dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura a partir da interação com o professor, com os textos e com os demais colegas da sala de aula. Depois desse estudo com as atividades realizadas pelos alunos, será elaborado um texto científico pelo professor pesquisador com as observações e os aprendizados obtidos na leitura das respostas produzidas pelos participantes.

Para a concretização desta pesquisa, a participação de seu filho(a)/tutelado(a) é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: as atividades serão desenvolvidas na Escola Municipal Naymi Abrão Nasser, onde se encontra matriculado. Serão ofertadas oficinas de leitura criadas para a coleta dos dados no período comum de aula, conforme horário organizado pela coordenação da escola. As atividades de leitura coletadas estão organizadas em 6 blocos, serão digitalizadas e darão suporte à pesquisa e não haverá custos aos participantes, à escola ou à família.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de se recusar a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode ser o fato de ceder seus textos para digitalização e análise. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação de seu filho(a)/tutelado(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a)/tutelado(a).



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)**  
**Envolvendo Seres Humanos da UEM**

---

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a)/tutelado(a).

Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes.

Esperamos que, como benefício direto, os alunos participantes da pesquisa se apropriem de conhecimentos acerca da leitura e adquiram autonomia e consciência para ler e compreender o que lê, aprimorando seu desempenho. Como benefício indireto, haverá o conhecimento sobre a organização de diversos textos e também um acompanhamento global de suas práticas de leitura desenvolvendo competências e habilidades importantes para o seu aperfeiçoamento escolar.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador, por você e pelo seu filho(a)/tutelado(a) solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos, pelo pesquisador e por você como responsável pelo sujeito de pesquisa, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

*(Campo para preenchimento do pai/mãe/responsável legal)*

Eu, \_\_\_\_\_  
 declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação de meu filho(a)/tutelado na pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM) e desenvolvida em coparticipação pelo Prof. Fernando Henrique Ribeiro Lima (SME-Marilena).

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura ou impressão datiloscópica  
*(Campo para assentimento do sujeito de pesquisa menor de idade)*

Eu, \_\_\_\_\_  
 declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar desta, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura ou impressão datiloscópica

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)**  
**Envolvendo Seres Humanos da UEM**

---

Eu, FERNANDO HENRIQUE RIBEIRO LIMA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme informações a seguir:

**PROFESSOR PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Dr. Renilson José Menegassi

*ENDEREÇO PROFISSIONAL*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Av. Colombo, 5790 - Jardim Universitário, Maringá - PR, 87020-900 (Bloco G34, sala 001 - PLE)

Telefone.: (44) 3011-4830

Tel.: (\*\*) \*\*\*\* \*\*\*\*

Maringá – Paraná

**PESQUISADOR**

Fernando Henrique Ribeiro Lima

*ENDEREÇO PESSOAL*

Rua \*\*\*, \*\*\*,

Bairro \*\*\*

Cidade \*\*\*

CEP \*\*\*\*\*\_\*\*\*

Tel.: (\*\*) \*\*\*\*\* \*\*\*\*

fernando.henriquepr@hotmail.com

*ENDEREÇO PROFISSIONAL*

ESCOLA MUNICIPAL NAYMI ABRÃO

NASSER - EIEF

Avenida Paraná, 509 – Centro

Marilena – Paraná

CEP 87960-000

Tel.: (44) 3448 1320

fernandohenriquelp@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)**  
**Envolvendo Seres Humanos da UEM**

---

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço:

**COPEP/UEM**

Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.  
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444  
E-mail [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)