



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

JACQUELINE WANDERLEY MARQUES DANTAS

**UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE
LEITURA NO ENSINO MÉDIO: um perfil em algumas escolas
estaduais de Picos-PI**

TERESINA (PI)
2015

JACQUELINE WANDERLEY MARQUES DANTAS

**UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE
LEITURA NO ENSINO MÉDIO: um perfil em algumas escolas
estaduais de Picos-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí, área de Estudos de Linguagem, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador(a) Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Freire de Carvalho.

TERESINA (PI)
2015

D192e Dantas, Jacqueline Wanderley Marques.

Um estudo crítico sobre estratégias e atividades de leitura no ensino médio: um perfil em algumas escolas estaduais de Picos-PI / Jacqueline Wanderley Marques Dantas.

156 f.; il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, PI, 2015.

Orientação (a): Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Freire de Carvalho.

1. Estratégias de leitura. 2. Compreensão leitora. 3. Taxonomia de Barrett. 4. Leitores críticos.

I. Título. II. Dantas, Jacqueline Wanderley Marques.

Inclui: gráficos e tabelas.

CDD: 372.4142

JACQUELINE WANDERLEY MARQUES DANTAS

**UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE
LEITURA NO ENSINO MÉDIO: um perfil em algumas escolas
estaduais de Picos-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Letras da Universidade
Federal do Piauí, área de Estudos de
Linguagem, como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Maria Angélica Freire de Carvalho

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Freire de Carvalho
Orientadora (Letras-UFPI)

Jauranice R. Cavalcanti

Prof.^a Dr.^a Jauranice Rodrigues Cavalcanti
Examinadora (UFTM)

Iveuta de Abreu Lopes

Prof.^a Dr.^a Iveuta de Abreu Lopes
Examinadora (UESPI)

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Ferreira Lima
Examinadora – suplente (UFPI)

TERESINA (PI)
2015

AGRADECIMENTOS

“Cantai ao Senhor um cântico novo, porque Ele fez maravilhas; a sua destra e o seu braço santo lhe alcançaram a vitória”. (Sl. 98,1)

Obrigada, Senhor Deus, por todas as maravilhas que realizastes em minha vida, por me proporcionar esta vitória tão importante para mim. O Senhor é o Deus dos Impossíveis, o Deus que opera milagres e nos faz fortes, quando mais precisamos.

Aos meus pais Francisco das Chagas Marques e Catarina Dantas Wanderley Marques por acreditarem no meu sucesso e principalmente pelo apoio, força e ensinamentos recebidos ao longo da minha vida.

Ao meu marido Raniere Alves Dantas pelo incentivo, paciência e companheirismo sempre.

Aos meus filhos Daniel e Danilo por encherem a minha vida de brilho e esperança.

À minha irmã querida Cláudia Berlânia Wanderley Marques Wenzel por me acolher tão bem em sua casa, durante o período que estive cursando as disciplinas do Mestrado, “você é um anjo, irmãzinha”.

Ao meu irmão Klerton e às minhas maninhas Casceline e Janayne por se orgulharem de mim e vibrarem junto comigo com as vitórias alcançadas.

Aos meus sogros Francisco Assis das Chagas Dantas e Rita Maria Alves Dantas por cuidarem tão bem de meus filhos, nos momentos em que estive ausente.

À minha orientadora Dr^a. Maria Angélica Freire de Carvalho, educadora admirável pela qual tenho imenso carinho, respeito e gratidão. Obrigada, professora Angélica, por todas às vezes, em que com a sua dedicação, competência e persistência, conduziu este trabalho que hoje se concretiza.

Ao coordenador do Mestrado Acadêmico em Letras, Dr. Francisco Alves Filho, pelo compromisso e dedicação dispensados ao PPGEL-UFPI.

À secretária do Mestrado em Letras, Janice Batista, pela atenção e disponibilidade dispensada aos alunos do Mestrado sempre tirando as nossas dúvidas em relação aos eventos acadêmicos.

À amiga de todos os momentos Margareth Valdivino pela força e amizade, sempre.

Aos colegas de turma: Ana Cláudia, Bruna, Djane, Eline (*in memorian*), Felipe, Hermito, Isana, Luziana, Lily, Margareth, Rafael, Sílvia e Tarcilane pelos momentos felizes e inesquecíveis, nos quais estivemos juntos. Obrigada pelas conversas nos corredores, os almoços no RU, os seminários apresentados, experiências divididas...

Às amigas Irlândia Rocha e Selma Reis pela compreensão, consideração e atenção para comigo nos momentos mais angustiantes: a digitação dos trabalhos acadêmicos.

Às amigas de longas datas Olívia e Valéria pela amizade e carinho.

À Seduc-PI e à Secretaria Municipal de Educação de Picos pela dispensa concedida para que eu pudesse cursar o Mestrado.

Aos professores interlocutores pela confiança depositada na pesquisadora, colaborando com o nosso trabalho e respondendo com seriedade aos instrumentos de pesquisa necessários à construção de nosso estudo.

Aos diretores e professores das Escolas pesquisadas: Centro de Ensino de Tempo Integrado Marcos Parente - CETI, Escola Normal Oficial de Picos e Unidade Escolar Landri Sales pela disponibilidade, confiança, paciência e respeito em todos os momentos em que estive presente no ambiente de pesquisa para colher os dados necessários a essa investigação.

Às professoras Dr^a. Iveuta de Abreu Lopes e Dr^a. Jauranice Rodrigues Cavalcanti por suas contribuições na construção deste trabalho.

Enfim, a todos aqueles que torceram por mim e acreditaram em minha vitória, o meu muito obrigada.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire

Ao meu Deus cheio de amor, graça e misericórdia. A Ele toda glória e todo louvor sempre!

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar estratégias de leitura em atividades aplicadas por alguns professores de Língua Portuguesa (L.P.) em salas de aula do Ensino Médio (E.M.), da rede pública estadual de Picos-PI, levantando uma reflexão crítica sobre as contribuições destas para o processo de compreensão leitora dos alunos. Em extensão, verificar se essas estratégias correspondem ao objetivo de promover a competência crítica dos alunos do E.M. conforme pressupostos das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM). Nesse contexto, propusemos as questões de pesquisa: que estratégias se destacam nas propostas aplicadas aos alunos do Ensino Médio e como essas estratégias proporcionam o desenvolvimento da compreensão leitora crítica? Assim, do ponto de vista teórico-conceitual buscamos apoio em Bartlett (1932), Goodman (1967, 1984), Gough (1972), Rumelhart (1980), Leffa (1996), Kleiman (2000, 2008), Braggio (1992), autores que investigam os modelos de leitura e o processo de compreensão leitora. Esta pesquisa também considera as contribuições de Solé (1998), Van Dijk (2002) dentre outros, que desenvolvem a temática das estratégias de leitura e sua importância para o processo de compreensão. Contamos, ainda, com a apreciação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que norteiam a educação brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista ancorada na perspectiva de Erickson (1985). Os sujeitos e o contexto da investigação compreendem professores de L.P. que atuam no E.M. em escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Picos-PI. Os dados necessários para a análise das estratégias de leitura utilizadas pelos professores pesquisados foram definidos por meio de questionários, memorial docente e observações de aulas de leitura junto a estes professores nas escolas selecionadas. A análise dos dados se constituiu de modo descritivo e interpretativo dos questionários e memoriais docentes; do estudo das aulas observadas tomando por base as categorias ancoradas na Taxonomia de Barrett para as estratégias de leitura elencadas: compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e leitura crítica. A partir das informações coletadas e interpretadas evidenciou-se que os professores de L.P. nas atividades de leitura com textos escritos priorizam estratégias de leitura em níveis literal e inferencial, não considerando como deveriam a compreensão crítica, tão fundamental para a formação do leitor proficiente. O referido estudo aponta também que a leitura crítica ainda é pouco explorada e que nas salas de aula se privilegiam conteúdos gramaticais, ficando essa função social da leitura em segundo plano. Com a construção deste trabalho, tivemos a intenção de ressaltar a importância da utilização de estratégias de leitura de modo integrado em seus diferentes níveis de compreensão como condição para a formação de leitores críticos que saibam ler/compreender e posicionar-se diante dos mais variados gêneros textuais existentes nas diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, etc.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Compreensão leitora. Taxonomia de Barrett. Leitores críticos.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate reading strategies in activities applied by some teachers of Portuguese Language (LP) in high school classrooms (IN), the public schools of Picos-PI, raising a critical reflection on the contributions of these to the process reading comprehension of students. In extension, verify that these strategies correspond to the objective of promoting the critical competence of the MS students as assumptions of the High School Curriculum Guidelines (OCM). In this context, we proposed the research questions: what strategies are highlighted in the proposals applied to high school students and how these strategies provide the development of critical reading comprehension? Thus, the theoretical and conceptual point of view we seek support in Bartlett (1932), Goodman (1967, 1984), Gough (1972), Rumelhart (1980), Leffa (1996), Kleiman (2000, 2008), Braggio (1992) , authors investigating the reading models and the process of reading comprehension. This research also considers the contributions of Solé (1998), Van Dijk (2002) among others that develop the theme of reading strategies and their importance to the process of understanding. We also count with the assessment of the Law of Directives and Bases of National Education N^o. 9.394/1996 and Curriculum Guidelines for Secondary Education (OCM) that guide the Brazilian education. This is an interpretative qualitative research anchored in Erickson's perspective (1985). The subjects and the research context comprise LP of teachers who work in EM in public schools in the state education network in the city of Picos-PI. The data required for the analysis of reading strategies used by teachers surveyed were defined by means of questionnaires, and observations of teaching memorial reading classes with these teachers in selected schools. Data analysis consisted of descriptive and interpretive way of questionnaires and memorials teachers; the study of classes observed building on the categories anchored in Barrett's Taxonomy for listed reading strategies: literal comprehension, reading comprehension inferential, reorganization and critical reading. Data analysis is composed of descriptive and interpretive way of questionnaires and memorials teachers; the study of classes observed building on the categories anchored in Barrett's Taxonomy for listed reading strategies: literal comprehension, reading comprehension inferential, reorganization and critical reading. From the collected and interpreted information that showed that the LP teachers in reading activities with written texts prioritize reading strategies in literal and inferential levels, not considering how should a critical understanding, so fundamental to the formation of proficient reader. The study also confirmed that the critical reading is still little explored and that the classrooms are privileged grammatical content, getting this reading of the social function in the background. With the construction of this work, we intended to emphasize the importance of using an integrated manner of reading strategies at different levels of understanding as a condition for the formation of critical readers who can read / understand and position yourself in front of various genres textual existing in the different spheres of social activities - literary, scientific, advertising, religious, etc.

Keywords: Reading strategies. Reading comprehension. Barrett's Taxonomy. critical readers

RESUMEN

Esta disertación objetiva investigar estrategias de lectura utilizadas en actividades aplicadas por algunos profesores de la lengua portuguesa (L.P.) en aulas de la enseñanza media (E.M) de la red pública estatal de Picos-PI, levantando una reflexión crítica sobre las contribuciones de estas para el proceso de comprensión lectora de los alumnos. En extensión, verificar se esas estrategias corresponden al objetivo de promover la competencia crítica de los alumnos de la enseñanza media conforme presupuestos de las Directrices Curriculares de secundaria (OCEM). En ese contexto, proponemos las cuestiones de la encuesta: que tipos de estrategias se destacan en las propuestas aplicadas a los alumnos de la enseñanza media y cómo esas estrategias proporcionan el desarrollo de la comprensión lectora crítica: Así, del punto de vista teórico y conceptual buscamos apoyo en Bartlett (1932), Goodman (1967, 1984), Gough (1972), Rumelhart (1980), Leffa (1996), Kleiman (2000, 2008), Braggio (1992), autores que investigan los modelos de lectura y el proceso de comprensión lectora. Esta encuesta también considera las contribuciones de Solé (1998), Van Dijk (2002) y otros que desarrollan la temática de las estrategias de lectura y su importancia para el proceso de comprensión. Contamos aun con la apreciación de la ley de Las Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394/1996 y de las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media que nortean la educación brasileña. Tratase de una investigación cualitativa interpretativa apoyada en la perspectiva de Erickson (1985). Los sujetos y el contexto de la investigación comprenden profesores de L.P. que actúan en la enseñanza media en escuelas públicas de la red estatal en la ciudad de Picos-PI. Los datos necesarios para la análisis de las estrategias de lectura utilizadas por los profesores investigados fueron definidos por medio de cuestiones, memoriales docentes y observaciones de clases de lectura junto a estos profesores en las escuelas seleccionadas. La análisis de los datos fue constituido de modo descriptivo e interpretativo de los cuestionarios y memoriales docentes; del estudio de las clases observadas tomando por base las categorías apoyadas en la Taxonomía de Barrett para las estrategias de la lectura estudiadas: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización y lectura crítica. A partir de las informaciones seleccionadas e interpretadas se evidenció que los profesores de la L.P. en las actividades de lectura con textos escritos priorizan estrategias de lectura en niveles literal e inferencial, no teniendo en cuenta la comprensión crítica tan fundamental para la formación del lector competente. El estudio también confirmó que la lectura crítica es aún poco explorada y que en las clases de aula son privilegiados contenidos gramaticales, quedando esa función de la lectura en segundo plan. Con la construcción de este trabajo, tuvimos la intención de enfatizar la importancia de la utilización de estrategias de lectura de modo integrado en sus diferentes niveles de comprensión como condición para la formación de lectores críticos que sepan leer/comprender y posicionarse delante de los más varios géneros textuales existentes en las diferentes esferas de las actividades sociales: literaria, científica, en la publicidad, religiosa, etc.

Palabras-clave: Estrategias de lectura. Comprensión lectora. Taxonomía de Barrett. Lectores críticos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.	17
Figura 2	Mapa da localização do município de Picos-PI.....	25
Figura 3	Dados da Cidade de Picos.....	25
Figura 4	Unidade Escolar Landri Sales.....	26
Figura 5	Escola Normal Oficial de Picos.....	27
Figura 6	Centro de Ensino Integral Marcos Parente.....	28
Figura 7	Arquitetura cerebral do processamento da palavra escrita.....	46
Figura 8	Modelo Serial de Gough.....	48
Figura 9	Modelo Interactivo de Rumelhart.....	55
Figura 10	The Barrett Taxonomy.....	69
Figura 11	Texto utilizado em sala de aula.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil dos Interlocutores da Pesquisa	31
------------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questionário-Piloto.....	36
Quadro 2	Memoriais.....	39
Quadro 3	Cronograma das várias etapas do estudo e instrumento usado na recolha de dados.	40
Quadro 4	Questões orientadoras da pesquisa.....	43
Quadro 5	Síntese da taxonomia da compreensão leitora.....	70
Quadro 6	Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – práticas de linguagem.....	77
Quadro 7	Resumo de atividades de pré-leitura.....	89
Quadro 8	Processos de compreensão pós-leitura.....	90
Quadro 9	Resumo de atividades de pré-leitura.....	95
Quadro 10	Resumo de atividades de leitura.....	97
Quadro 11	Resumo de atividades de leitura.....	101
Quadro 12	Resumo de atividades de leitura.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Qual a sua experiência de atuação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?.....	109
TABELA 2	No planejamento de ensino da sua escola a leitura é abordada como?	109
TABELA 3	Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa de acordo com o Programa Curricular do Ensino Médio.....	110
TABELA 4	Em sua opinião, quais as melhores estratégias de leitura para os professores de Língua Portuguesa utilizarem em suas atividades com texto em sala de aula?	110
TABELA 5	Como a escola atua junto aos professores para um melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?.....	111
TABELA 6	Quais os critérios que você considera para avaliar um aluno competente em leitura no Ensino Médio?	112
TABELA 7	A organização das suas aulas de Língua Portuguesa é feita de que modo?	112
TABELA 8	Com que frequência você trabalha a leitura em suas aulas?.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
(RE)DESENHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	22
1.1 O campo de pesquisa.....	24
A – UNIDADE ESCOLAR LANDRI SALES	25
B – ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS	27
C – CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL MARCOS PARENTE (CETI) ...	28
1.2 Os sujeitos participantes	29
1.3 A coleta de dados.....	32
1.3.1 Observação	32
1.3.2 Questionário	35
1.3.3 Memorial docente	38
1.4 Os instrumentos de pesquisa	40
1.4.1 A tabulação dos dados	41
1.5 Procedimentos de Análises dos Dados.....	42
CAPÍTULO II	
TECENDO O CONCEITO DE LEITURA: UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS	44
2 LER IMPLICA CONHECER	44
2.1 O nosso cérebro e a leitura	46
2.2 Modelo de leitura de Gough	47
2.3 O modelo de leitura de Kenneth S. Goodman.....	50
2.4 A Teoria dos Esquemas	52
2.5 O modelo interacional de leitura	54
2.6 Por uma abordagem Sociocognitiva de Leitura.....	57
CAPÍTULO III	
AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA	59
3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	59
3.1 Estratégias de leitura.....	61

3.1.1 A Ativação dos Conhecimentos Prévios como Estratégia para a Compreensão Leitora	64
3.1.2 Como Formar um Leitor Proficiente	65
3.1.3 A concepção dialógica de Bakhtin e os Parâmetros Curriculares Nacionais...	66
3.1.4 A taxonomia de Barrett.....	68
3.1.5 O professor e o ensino das estratégias de leitura	72
3.1.6 Algumas estratégias leitoras e sua aplicabilidade	74
3.1.7 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa.....	76

CAPÍTULO IV

ENSINO E PRÁTICAS DE LEITURA: análise das aulas observadas e considerações acerca dos questionários dos interlocutores da pesquisa	80
---	-----------

4 ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS.....	80
--	-----------

4.1 Leitura orientada do poema “Rosa de Hiroshima” (Unidade Escolar Landri Sales: 25/04/2014)	80
---	----

4.2. Leitura orientada do texto: “Tráfico, violência e extermínio de jovens” (Escola Normal Oficial de Picos - Data da aula: 26/03/2014).....	91
---	----

4.3. Leitura orientada da letra da música “Pais e Filhos” (Escola Normal Oficial de Picos: Abril de 2014 - 2º ano).....	96
---	----

4.4. Leitura orientada do gênero capa de Revista (CETI - Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente - Data da aula 06/10/2014).....	98
--	----

4.5 Leitura orientada de dois textos publicitários (CETI - Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente - dia 14/10/2014)	103
--	-----

4.6 Análise dos dados fornecidos pelos professores questionados	109
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	119
-------------------------	------------

APÊNDICES	124
------------------------	------------

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	125
--	-----

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	126
---	-----

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
---	-----

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	133
---	-----

APÊNDICE E – MEMORIAL DOCENTE	134
-------------------------------------	-----

APÊNDICE F – QUADRO GERAL DO Nº DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PICOS-PI/2014.....	136
---	-----

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 1	137
--	-----

APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 2	138
APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 3	139
APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 4	140
APÊNDICE K – PERCENTUAL DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	141
APÊNDICE L – TRADUÇÃO DO QUADRO DA TAXONOMIA DE BARRETT	144
ANEXOS	145
ANEXO 1 - ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA NA UNIDADE ESCOLAR LANDRI SALES.....	146
ANEXO 2 - ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELA PROFESSORA NA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS-PI	147
ANEXO 3 – ATIVIDADE DE LEITURA NO CETI – MARCOS PARENTE	148
ANEXO 4 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO CETI MARCOS PARENTE	149
ANEXO 5 – CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO CETI MARCOS PARENTE	150
ANEXO 6 – ATIVIDADE APLICADA NA SALA DE AULA CETI MARCOS PARENTE	151
ANEXO 7 – ATIVIDADE APLICADA NA SALA DE AULA NO CETI MARCOS PARENTE	152
ANEXO 8 – MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PIAUÍ - PRIMEIRA PARTE.....	153
ANEXO 9 – MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PIAUÍ - SEGUNDA PARTE	154
ANEXO 10 – TERMO CONSUBSTANCIADO APROVADO.....	154
ANEXO 11 – MATRIZ DE REFERÊNCIA – L.P 3º ANO DO E.M.	156

INTRODUÇÃO

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e toma os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

(GERALDI, *Portos da Passagem*. 2003, p.166)

Na formação de leitores proficientes e críticos, em espaços leitores institucionais como a escola, é necessário que o professor implemente estratégias de leitura por meio de ações orientadoras e com intervenção, durante o processo, objetivando uma independência e autonomia do aluno no processamento de uma leitura crítica. Nesse sentido, a leitura por ser um processo que envolve operações mentais diversas, requer um acompanhamento contíguo do professor, porque ele não ensinará a compreensão em si, mas orientará o aluno nos processos e mecanismos para alcançá-la.

Solé (1998, p. 70 - 71) baseando-se em Palincsar e Brown (1984) comenta que, numa perspectiva cognitivista e construtivista da leitura, quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições:

- i) Da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna;
- ii) Do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto;
- iii) Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

Kleiman e Moraes (2006) acreditam na importância do engajamento cognitivo para a compreensão do texto escrito e defendem que, enquanto atividade cognitiva,

a leitura deve vir a se constituir objeto de ensino de todos os professores, independente da área de língua portuguesa, por entender que a leitura contribui para que a população tenha acesso a uma qualidade de vida digna, constituindo-se em um instrumento que possibilita o questionamento de valores e ideologias veiculadas pela sociedade e contribui, portanto, para a formação de cidadãos críticos de seus direitos e deveres.

No parágrafo acima, Kleiman e Moraes defendem, pois, que o ensino de leitura deve ser uma responsabilidade não somente do professor de língua materna, mas de todos os professores que estão envolvidos no processo educativo e que a leitura enquanto processo cognitivo, por meio do qual o leitor estabelece seus conhecimentos, relacionando-os aos seus conhecimentos prévios e de mundo, constitui-se em um importante instrumento de conscientização dos estudantes devendo dessa forma ser praticada nas diferentes disciplinas.

À medida que se avança na escolaridade, aumentam as cobranças de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser exigida pelos professores por meio de tarefas escolares como, por exemplo: questionários, fichas, resumos, etc.

Segundo Solé (1998) o que se observa é que a partir do Ensino Médio, a leitura atinge dois caminhos dentro da escola: em um deles as crianças e os jovens devem melhorar sua habilidade e, conseqüentemente, se familiarizar com a literatura; no outro, adquirir, confirmar e construir conhecimentos.

Uma das dificuldades encontradas por alunos do E.M. está no desenvolvimento da compreensão leitora. Estes alunos integram um contexto no Brasil, no qual os dados revelam a existência de leitores improficientes, não demonstrando habilidades de leitura compatíveis com as três séries do E.M., conforme a indicação da Matriz de Referência de L.P. do 3º ano do E.M., vide anexo 10 e comprovação de dados na figura a seguir:

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Figura 1 - QUADRO COMPARATIVO DOS RESULTADOS DO BRASIL NO PISA DESDE 2000

*Fonte: <http://portal.inep.gov.br/interacional-novo-pisa-resultados>

Em relação a 2009, quando o exame anterior aconteceu, a nota do país se elevou em Matemática (386 para 391), decresceu em Leitura (412 para 410), ficando no mesmo patamar em Ciências, ou seja, 405. Esses resultados, mesmo discutíveis pelas condições em que as pesquisas foram realizadas, demonstram uma situação preocupante quanto à realidade do ensino de leitura na Educação Básica no Brasil. Neste caminho, Kleiman e Moraes (2006, p. 124) apontam que “o problema com que enfrentam os educadores é a aparente incapacidade de o aluno construir relações significativas entre o material escrito e outras áreas de seu conhecimento”.

Concordamos com as autoras supracitadas para quem:

O desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente. É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler, processo que vai muito além da decifração de palavras e frases, comum nas salas de aula: em vez de ler o texto, o aluno o fragmenta em partes, construindo um sentido para cada uma das palavras e frases. Essa leitura fragmentada não permite muitas vezes chegar a entender o significado desse objeto cultural, o texto. (KLEIMAN E MORAES, 2006, p. 122)

Grande parte dos professores de Língua Portuguesa conhecem as dificuldades de compreensão textual apresentadas pelos alunos do Ensino Médio e, voltando o olhar para a realidade do Estado do Piauí, essa problemática também é vivenciada em muitas das escolas estaduais de Picos-PI, tendo em vista os obstáculos que os alunos enfrentam no momento de realizar as atividades de leitura que se fazem necessárias e fundamentais para as inferências textuais, sejam elas advindas do conhecimento linguístico ou enciclopédico.

Mediante essa realidade, surgem questionamentos que direcionam essa pesquisa: (1) Que estratégias se destacam nas propostas aplicadas aos alunos do Ensino Médio? (2) Essas estratégias de algum modo proporcionam o desenvolvimento da compreensão crítica? E se as estratégias aplicadas proporcionam o desenvolvimento da compreensão leitora crítica?

Como objetivos específicos buscaremos:

- Identificar estratégias de leitura aplicadas nas atividades de leitura propostas pelos professores de Ensino Médio em algumas escolas estaduais de Picos-PI, as quais foram selecionadas pela sua localização e representatividade local;

- Verificar se as estratégias apresentadas ou as recorrentes atendem ao objetivo de promover a competência crítica dos alunos do Ensino Médio.

O uso autônomo e eficaz de estratégias de leitura pode permitir aos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais de Picos-PI saber (re)conduzir sua leitura de forma independente e mais proveitosa adequando-se ao ritmo e as capacidades necessárias para ler de forma crítica e reflexiva.

O nosso estudo está inserido na linha de pesquisa “Linguagem e Discurso: Análise e Variação” e tem por base a concepção sociointeracional da língua, que considera os sujeitos como atores, construtores sociais, sendo o texto o lugar próprio da interação. Os interlocutores, nessa perspectiva, são compreendidos como sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem-se nos textos e são por eles construídos (KOCH, 2003, p. 17).

Fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Bartlett (1932), Goodman (1967, 1984), Palincsar e Brown (1984), Gough (1972), Rumelhart (1980), Leffa (1996), Kleiman (2000, 2008), Braggio (1992), autores que investigam os modelos de leitura e o processo de compreensão leitora. Procuramos sustentação teórica também em autores como Van Dijk (2002), Solé (1998), Girotto e Sousa (2010) que abordam as estratégias de leitura e a sua importância para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Nosso estudo compreende que existem níveis de compreensão leitora diferenciados, uns mais superficiais (compreensão literal) e outros mais aprofundados (compreensão crítica) e que esses níveis de compreensão podem ser mais bem explorados por meio das atividades de leitura implementadas pelos professores em ambientes de sala de aula. Sendo assim, por meio da Taxonomia de Barrett, que divide o modo de desenvolver a compreensão leitora em diferentes níveis (literal, inferencial, reorganização, avaliação e apreciação). O nosso intuito é verificar como as estratégias de leitura são utilizadas na elaboração das atividades por esses professores observando os objetivos propostos, os quais, espera-se, sejam a formação de um leitor ativo.

Em suma, com o propósito de apresentar uma visão das atividades desenvolvidas com o texto para a compreensão leitora em algumas escolas do E.M. da rede estadual de ensino de Picos(PI), esta investigação de natureza qualitativa interpretativista baseada na perspectiva de Erickson (1985) procura verificar como o

ensino de leitura acontece e como os docentes pesquisados utilizam as estratégias de leitura para promoverem o ensino da compreensão leitora crítica dos seus alunos.

Os dados sobre o ensino de leitura desenvolvido pelos professores selecionados foram coletados através de questionários aberto e fechado junto a estes visando à obtenção de informações que revelassem o conhecimento, a postura e a prática desses professores nas aulas de leitura e compreensão textual em salas de E.M nas escolas pesquisadas.

Para a aplicação dos questionários foram consultados primeiramente 14 (quatorze) professores que responderam ao questionário com respostas livres, consideramos o roteiro piloto que serviu de subsídio para a construção de um questionário fechado composto por 12 (doze) questões que foram aplicadas a outros 20 (vinte) professores; todas, relacionadas com o ensino da leitura e suas estratégias desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, mostramos todo o percurso metodológico da pesquisa bem como o levantamento de alguns dados sobre o ensino de leitura realizado por professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos-PI.

No segundo capítulo, apresentamos alguns modelos de leitura, baseando-se nos seus principais representantes com o objetivo de melhor compreendermos como se concretiza o processo de compreensão do texto por parte do sujeito leitor.

No terceiro capítulo, falamos sobre as estratégias de leitura e sua importância no processo de compreensão leitora, fundamentando-nos para isso em teóricos como: Palincsar e Brown (1987), Van Dijk (2002), Kleiman (2002) entre outros.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados da nossa pesquisa obtida a partir dos questionários e memoriais docentes aplicados aos professores de L.P, dando prioridade à análise detalhada de cinco aulas de leitura observadas em salas de aula de E.M, em três escolas da rede estadual de Picos-PI.

Esta pesquisa pode contribuir não só no contexto científico, mas também no âmbito de ensino, tanto por identificar algumas causas do baixo nível de compreensão leitora por parte dos alunos do Ensino Médio no município de Picos-PI, quanto por apontar possíveis encaminhamentos para refletir e intervir no problema.

O estudo tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Piauí - UFPI, cujo e-mail é cep.ufpi@ufpi.edu.br e telefone (86) 3237-2332, tendo sido aprovada em reunião de Conselho desse Órgão no dia 01 de outubro de 2014, conforme Parecer Consubstanciado (anexo 10) com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 33507014.6.0000.5214, expedido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

CAPÍTULO I

(RE)DESENHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

(André, 2008, p. 25)

Neste capítulo apresentaremos todo o caminho percorrido para a consecução de nossa pesquisa, focalizando aqui a metodologia utilizada, ancorada numa abordagem qualitativa e o campo de pesquisa: três escolas estaduais do município de Picos-PI; o perfil dos interlocutores envolvidos na pesquisa; as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados na investigação (questionários, observações de aula de leitura por meio de notas de campo, gravações em áudio e memorial docente), como também os procedimentos de apreensão e análise dos dados.

1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A observação de sala de aula, como um tipo específico de pesquisa de campo, também requer a construção de uma quantidade significativa de fonte de dados. Nesse sentido, por nos parecer mais adequado, empreendemos uma pesquisa de cunho qualitativo interpretativista, segundo a qual, na concepção de Frederick Erickson (1985, p. 28), o significado primordial dos enfoques “interpretativos de investigação sobre o ensino se refere a questões de conteúdo, mais que de procedimento. O interesse no conteúdo interpretativo leva o investigador a buscar métodos que resultem apropriados para o estudo desse conteúdo”.

Na perspectiva de Erickson (1985), a investigação interpretativa prima pela construção de significados e de ação na vida social em cenas concretas de

interação face-a-face desenvolvidas na sociedade em geral em torno da cena de ação.

Para Erickson (1986), a realização de pesquisas interpretativistas sobre o ensino envolve a participação ativa do observador em um ambiente educacional, seguido por reflexão deliberada e de longo prazo sobre o que foi visto lá. Segundo este mesmo autor, os resultados da pesquisa interpretativa são de grande interesse para professores que compartilham interesses comuns com o pesquisador interpretativo.

Na mesma linha interativa, Bakhtin (2003), para quem o sujeito pesquisador, ao tomar o outro indivíduo como objeto de investigação, deve fazê-lo de maneira interativa e dialógica, considerando-se o outro como um sujeito pensante e atuante no mundo. Dessa forma, a visão da nossa pesquisa permite um desdobramento ao pesquisador na medida em que a compreensão que cada um tem de si é resultado das nossas interações sociais e culturais que partilhamos na nossa vida cotidiana em contato com o outro e com a sua palavra e, a partir disso, proporcionar uma visão elucidativa e crítica.

Segundo Chizzotti (2013, p. 27 - 28), se:

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele.

Na visão de Chizzotti (2013), as pesquisas qualitativas abrangem um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais que usando ou não, quantificações, essas ciências objetivam interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

Partindo desse pressuposto, como já mencionado, utilizaremos nesta investigação o método qualitativo interpretativista, uma vez que nossa pesquisa procura compreender e interpretar os fenômenos arrolados nos limites da sala de aula, focando a nossa atenção para as atividades de leitura desenvolvidas pelos professores de L.P do Ensino Médio em escolas estaduais de Picos-PI, no intuito de investigar algumas estratégias de leitura utilizadas por estes professores e, conseqüentemente, como estas são direcionadas aos alunos e se elas promovem

de fato uma aprendizagem significativa da leitura em níveis progressivos de compreensão.

Os dados necessários para realização deste trabalho foram definidos por meio de questionários e memorial docente¹, junto aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e ainda por intermédio de observações de aulas em três escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Picos-PI, com o objetivo de conhecer mais a realidade pesquisada.

O acesso às escolas observadas se deu mediante autorização institucional de seus diretores², os quais se mostraram solícitos em contribuir com esta pesquisa, reconhecendo a necessidade socioeducacional da mesma e a sua importância para um repensar no ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais de Picos, principalmente, no que concerne ao ensino de leitura.

É importante enfatizar ainda que, concomitantemente à análise dos questionários e aulas observadas, utilizamos documentos de fonte primária, os quais contribuíram para fundamentar nossa pesquisa e revestir de veracidade os dados relatados. Dentre os documentos, citamos aqui: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)³ e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

Na próxima seção, descreveremos o campo de pesquisa, em seguida as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados na nossa investigação, a partir dos quais conseguimos as informações pertinentes para alcançar os objetivos de nosso trabalho.

1.1 O campo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em 03 (três) escolas da rede estadual de Picos-PI: Unidade Escolar Landri Sales (UELS), Escola Normal Oficial de Picos (ENOP) e o Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente (CETI), por apresentarem

¹ Consideramos aqui a definição de memorial dada por Severino (2000, p. 175) “o memorial se constitui numa autobiografia, histórica e reflexiva. Deve ser composta sob a forma de relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor”.

² Apêndices G, H, I, J Autorização Institucional para pesquisa científica.

³ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio constituem um documento oficial, elaborado por uma equipe de professores da secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e distribuído aos professores a partir de 2006, com o objetivo de construir um currículo comum para o Ensino Médio.

realidades econômicas e socioculturais em comum e por contemplarem em seus projetos políticos pedagógicos propostas semelhantes para o ensino da leitura.

Estas escolas estão localizadas na zona urbana e em pontos privilegiados da cidade de Picos, atendendo alunos das regiões centrais e periféricas bem como discentes da zona rural.

Picos situa-se na região centro-sul do Piauí (figura 2), a 307km de distância da capital Teresina-PI, com uma área de 535,000km². A população estimada é de 76.309hab (Fonte: IBGE 2014; Figura 3). É considerada uma cidade economicamente privilegiada devido ao seu posicionamento geográfico, sendo reconhecida como uma cidade pólo comercial de grande importância, destacando-se no comércio de combustível e mel⁴.



Figura 2– MAPA DA LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PICOS-PI

Fonte: <http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/piaui/relatorios/157.pdf>

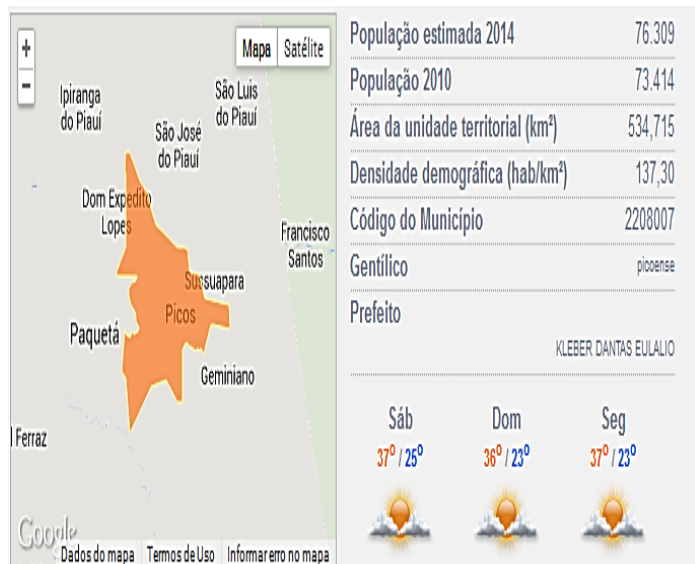


Figura 3 - DADOS DA CIDADE DE PICOS

Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=220800&search=piaui|picos|info-graficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 12. Set.2014

A seguir, caracterizamos as escolas estaduais investigadas a partir do levantamento feito junto a essas escolas e a 9ª Gerência Regional de Educação – 9ª GRE.

A – UNIDADE ESCOLAR LANDRI SALES

A Unidade Escolar Landri Sales, localizada na cidade de Picos, zona urbana, à rua Monsenhor Hipólito nº 959, Centro, próximo ao Estádio Municipal Helvídio

⁴ Fonte: <http://www.achetudoeregiao.com.br/pi/picos/geografia.htm>

Nunes de Barros, é de esfera estadual, já tendo pertencido à rede municipal de ensino.

A UELS possui 23 (vinte e três) dependências sendo: 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala para reforço escolar, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de recursos multifuncionais, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) sala de apoio pedagógico especializado (APE), 02 (dois) pátios, 04 (quatro) banheiros, 02 (dois) depósitos e uma cantina. Atendendo nos turnos manhã, tarde e noite com as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Especial, sendo que a Educação Especial recebe pessoas com deficiências visual, auditiva e mental.



Figura 4 - UNIDADE ESCOLAR LANDRI SALES

* Fonte: Acervo de Jacqueline Wanderley Marques Dantas, 2015.

Faz-se importante esclarecer que a referida escola não dispõe de sala de leitura ou biblioteca por falta de espaço físico suficiente. No ano de 2014, esta instituição atendeu a uma demanda de 651 (seiscentos e cinquenta e um) alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento, no ensino regular, sendo vinte e cinco destes alunos da Sala Especial que funciona nos turnos manhã e tarde, valendo

ressaltar que esses educandos são matriculados no ensino regular em outras escolas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola atualmente conta com um quadro de funcionários composto por: uma diretora, uma diretora adjunta, dois secretários, dezoito docentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, vinte e cinco do Ensino Médio, uma psicóloga, três vigilantes e cinco funcionários de serviços gerais.

B – ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS

A Escola Normal Oficial de Picos fica localizada à Rua São Sebastião, n.º 49 Bairro Centro – Picos – Piauí. Foi criada pelo Decreto N.º. 2781 de 02/03/1967, sendo instalada oficialmente no dia 05/03/1967, em secção solene no auditório do Colégio Estadual Marcos Parente, hoje 9ª GRE (Gerência Regional de Educação) contando com a presença de várias autoridades civis, militares e eclesiásticas.

A Escola Normal oferece o Ensino Médio Regular e Cursos de Formação continuada, funcionando nos turnos: manhã, tarde e noite. A ENOP atendeu no ano de 2014 uma clientela de aproximadamente 503 (quinhentos e três) alunos.



Figura 5 - ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS

*Fonte: Acervo de Jacqueline Wanderley Marques Dantas, 2015.

A ENOP possui uma área de 2.316,25 m construída, sendo: dois pavimentos, no qual no 1º ficam as seguintes dependências: 01 biblioteca, 01 almoxarifado, 01 sala de professores, 01 direção, 01 sala de coordenação, 01 sala de reuniões, 01 secretaria, 01 cantina, 01 auditório, 01 sala de educação física, 07 banheiros, 01 pátio, 01 quadra de esporte; no 2º pavimento, ficam as seguintes dependências: 09 salas de aulas, 02 banheiros, 02 laboratórios, de físico-químico-biológico em processo de revitalização, 01 laboratório de informática, 01 sala de data-show e a sala de vídeo.

Segundo dados fornecidos pelo PPP da escola o quadro pessoal assim se apresenta: 01 diretora, 01 diretora adjunta, 02 coordenadores pedagógicos, 01 secretário, 01 secretário adjunto, 01 auxiliar, 04 vigias, 06 zeladoras, 02 merendeiras.

O currículo da ENOP consta de uma base nacional comum e diversificada para assegurar a formação básica comum a todos os alunos matriculados na escola.

C – CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL MARCOS PARENTE (CETI)

O Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente (CETI), da Rede Estadual da Educação do Piauí, localizado à Rua Luís Nunes, 102, Bairro Bomba, na zona urbana de Picos-PI é de esfera administrativa estadual e possui sede própria. Atende alunos dos bairros: São José, Morada do sol, Ipueiras e bairros adjacentes e povoados vizinhos.





Figura 6 - CENTRO DE ENSINO INTEGRAL MARCOS PARENTE

*Fonte: Acervo de Jacqueline Wanderley Marques Dantas, 2015.

O CETI conta com um quadro de 301 (trezentos e um) alunos matriculados e distribuídos em 10 (dez) salas de aula. O Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) Marcos Parente funciona em regime de tempo integral do 7º ano a 3ª série do Ensino Médio (Diurno) e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (noturno).

De acordo com o PPP, em 2012 a escola foi contemplada com o Projeto Proemi/PJF (Jovem do Futuro), como forma de estímulo ao aperfeiçoamento da gestão escolar pública. O Projeto está sendo desenvolvido para mudar a realidade da escola, que tem autonomia para definir a destinação dos recursos empregados na ação. Criado pelo instituto UNIBANCO, o Jovem do Futuro é um projeto de Gestão Escolar para Resultados. É por meio dele que a escola da rede pública de Ensino Médio, liderada por seu grupo gestor poderá atingir as metas definidas no plano de ação. O projeto é desenvolvido por um período de três anos, em parceria com os governos estaduais. O Jovem de Futuro tem por objetivos melhorar o desempenho escolar dos alunos que cursam o Ensino Médio, além de reduzir os índices de abandono e evasão escolar nessa etapa de estudos.

1.2 Os sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada com professores de Língua Portuguesa de escolas da rede estadual da cidade de Picos-PI, por meio de questionários, memorial docente e observações de aulas de leitura, em 03 (três) escolas selecionadas, já descritas anteriormente.

É importante frisar que participaram ao todo da pesquisa 34 (trinta e quatro) professores de Língua Portuguesa que atendiam aos seguintes critérios: possuir Licenciatura Plena em Letras/Português e estar em efetivo exercício da função de professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos.

Para o propósito desta pesquisa visitamos cinco escolas da rede estadual, no período de março a novembro de 2014. O contato com os professores foi feito no horário de suas atividades docentes, sendo necessário, algumas vezes, marcar outro momento para a entrega dos questionários respondidos.

Esta pesquisa dividiu-se em cinco momentos: **i)** em um primeiro momento participaram da pesquisa 14 (catorze) professores de Língua Portuguesa, atuantes em escolas estaduais diferentes, sendo selecionados conforme os critérios já estipulados anteriormente. Estes catorze professores responderam a um roteiro de perguntas⁵ composto por doze questões abertas e que serviram de base para a construção de um questionário fechado, que foi aplicado em outro momento a outros 20 (vinte) professores; **ii)** No segundo momento, depois que mantivemos uma aproximação com os professores de Língua Portuguesa nas escolas estaduais escolhidas, explicamos-lhes o propósito da nossa investigação e convidamos os mesmos a participarem de nosso trabalho respondendo a um memorial docente⁶ que seria enviado a eles por e-mail. Nessa etapa participaram 20 (vinte) professores de 05 (cinco) escolas estaduais, inclusive as 03 (três) escolas selecionadas para as observações de leitura. **iii)** Em seguida, partimos para as observações em sala de aula, selecionando para este fim três unidades escolares e cinco professores de Língua Portuguesa distribuídos nestas três escolas. Como critério de escolha dos sujeitos participantes, levamos em conta a formação dos professores em Letras/Português e estarem estes em efetivo exercício da docência, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Médio nas escolas pesquisadas; **iv)** Na quarta etapa aplicamos o questionário fechado com os 20 (vinte) professores de Língua Portuguesa com o intuito de conhecermos mais como esses professores desenvolviam o ensino de leitura em salas de aula do Ensino Médio. **v)** O quinto momento de nosso estudo consistiu na análise dos dados, efetivado durante e depois do registro das informações, momento este em que organizamos e selecionamos as categorias de análise.

⁵ Conforme Apêndice “A”

⁶ Conforme Apêndice “E”

Com base nos dados registrados no memorial docente, pudemos delinear o perfil dos nossos interlocutores, obtendo assim uma noção geral dos professores selecionados, conforme representado no gráfico 1, a seguir:

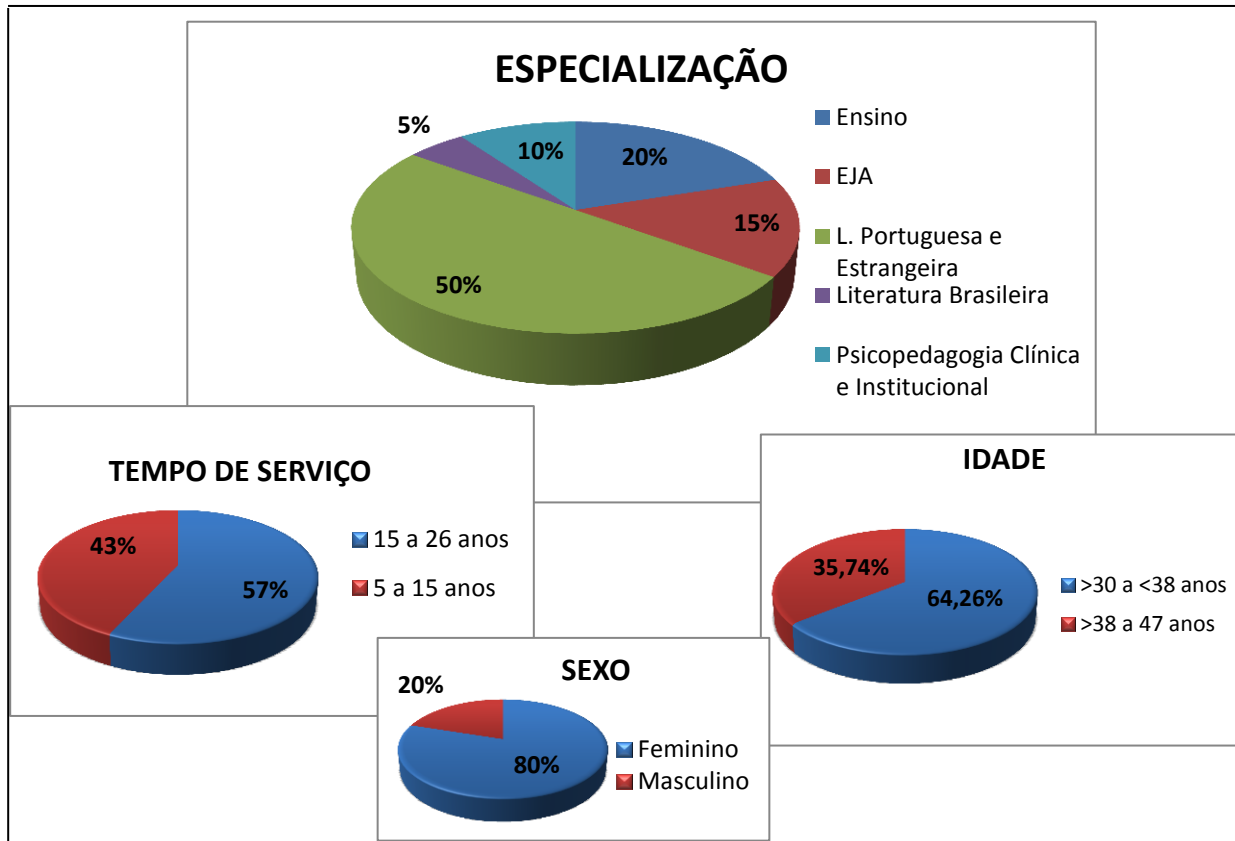


GRÁFICO 1 - PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

* Fonte: Dados coletados juntos aos professores pesquisados, 2014.

Os dados contidos no gráfico 1 revelam que todos os sujeitos da pesquisa possuem especialização em áreas diversificadas: **i)** 20% dos pesquisados são especialistas em Ensino; **ii)** 15% em Educação de Jovens e Adultos; **iii)** 50% em, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; **iv)** 5% em Literatura Brasileira e **v)** 10% em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Prevalece o público feminino no contexto da sala de aula de língua portuguesa, desdobramento de uma realidade que ainda se vê no curso de Letras; verifica-se, também, um público de professores com uma experiência de trabalho considerável, equivalendo a média da faixa etária.

Destacamos, pois, que nossa observação considerará que a maioria dos docentes têm mais de 05 (cinco) anos de experiência com o ensino de língua

portuguesa no Ensino Médio, evidenciando uma experiência cuja observação é de nosso interesse.

No item a seguir, explicitamos as técnicas que foram aplicadas no decorrer da pesquisa.

1.3 A coleta de dados

A nossa pesquisa foi realizada a partir da aplicação dos seguintes instrumentos de construção de dados: dois questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de cinco escolas da rede estadual de Picos, memoriais docentes escritos por vinte professores de Língua Portuguesa participantes desta investigação e observações de aula de leitura em três escolas previamente selecionadas.

Em um primeiro momento, mantivemos contato com os professores de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas e pedimos-lhes o consentimento livre e esclarecido para que eles colaborassem conosco e aceitassem participar do nosso estudo; ao mesmo tempo em que nos comprometemos como pesquisadoras a mantermos o anonimato dos interlocutores e a estrita utilização dos dados coletados apenas para o propósito da pesquisa científica.

Para chegarmos ao questionário como instrumento de pesquisa, elaboramos um roteiro de perguntas com 12 (doze) questões abertas, isto é, com respostas dissertativas e a partir destas respostas formulamos o questionário fechado cuja diferença está na estrutura somente. Nele propomos alternativas de respostas organizadas a partir das respostas comuns entre os professores entrevistados⁷.

Nas subseções, a seguir, descreveremos as técnicas que foram aplicadas no decorrer da pesquisa:

1.3.1 Observação

A observação é uma das técnicas mais antigas utilizadas na construção de dados em uma pesquisa. Em se tratando dos estudos interpretativos, a observação

⁷ Mais detalhes sobre esses professores nas respostas do memorial docente.

assume um caráter fundamentalmente naturalista, uma vez que ocorre no contexto natural onde se desenvolvem os fenômenos em estudo e acontece na interação com os sujeitos participantes.

Segundo Erickson (1989, p. 30):

El trabajo de campo observacional participativo e interpretativo se ha utilizado en las ciencias sociales, como un método de investigación, durante cerca de setenta años. La investigación de campo implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo (field setting); b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo: notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de video), y c) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas

Apoiados na teoria de Erickson (1989) entendemos que um trabalho de campo de cunho interpretativista exige do investigador uma experiência particular e um espírito reflexivo para descrever os acontecimentos cotidianos ocorridos no cenário de trabalho e, principalmente, extrair significados das ações nos eventos observados a partir dos vários pontos de vista dos próprios atores.

Nessa perspectiva, iniciamos o percurso da construção de nossa pesquisa observando aulas de leitura em turmas do Ensino Médio de três escolas estaduais de Picos-PI, ressaltando que ocorreram alguns impasses para a realização dessa observação, uma vez que os professores, na maior parte das vezes, não aceitam terem sua prática de ensino pesquisada. Isso justifica a conversa prévia, primeiramente com diretores e coordenadores; e, depois, com todos os professores de LP das escolas selecionadas que se dispuseram a participar da pesquisa.

Quando os professores optaram por não participar, apresentaram motivos como: “a aula era curta e naquele dia não iria trabalhar a leitura”; “não posso porque estou aplicando provas”; “não posso porque estou revisando o conteúdo da prova”; “não posso porque vou trabalhar um assunto da gramática”; enfim, essa etapa da pesquisa foi uma das mais difíceis.

Nesse sentido, partimos para a observação de aulas em salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio nas três escolas eleitas, solicitando dos interlocutores que

aceitaram colaborar com a nossa pesquisa a autorização (Apêndice C) para a gravação em áudio das aulas observadas, momento em que enfatizamos os objetivos da observação. O período de coleta dos dados através dessa técnica foi de março a maio de 2014 e de outubro a novembro de 2014.

As aulas observadas aconteceram pela manhã, com exceção de algumas aulas ministradas na escola CETI que ocorreram no período da tarde. Foi um total de 15 (quinze) aulas observadas, distribuídas nas três séries do Ensino Médio nas três escolas selecionadas.

É importante esclarecer que as aulas de leitura observadas foram de antemão combinadas com o professor regente, uma vez que nem é sempre que os professores têm aulas de leitura⁸ no Ensino Médio, o que nos sugere a necessidade de refletir sobre o tempo dedicado às atividades de leitura no espaço de ensino.

As aulas foram gravadas em áudio com duração em média de 45min cada. Posteriormente, realizamos a transcrição dessas aulas, procurando seguir fielmente as informações coletadas, em que selecionamos as informações pertinentes à nossa pesquisa. Por último, os dados foram analisados, concomitantemente à análise dos questionários e do memorial docente, conforme registraremos com mais detalhe na próxima seção.

É importante ressaltar que em todas as aulas observadas, a sequência de ações realizadas pelo professor foi anotada, assim como outras observações feitas das interações entre professores e alunos no decorrer das aulas. Nenhuma intervenção foi feita por parte da observadora. Foram observadas aulas de cinco professores de Língua Portuguesa que se mostraram solícitos com o nosso objetivo de pesquisa.

Esses professores estão assim distribuídos:

ESCOLAS	IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES
Unidade Escolar Landri Sales	A
Escola Normal Oficial de Picos	B e C
Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente	D e E

⁸ Consideramos aqui “aulas de leitura” o espaço em que o aluno desenvolve as suas habilidades e competências leitoras.

A observação das aulas contribuiu para que a pesquisadora colhesse as informações referentes às estratégias de leitura utilizadas por estes professores nas aulas de leitura, levando em consideração o objetivo de nossa pesquisa.

A transcrição e análise das aulas observadas são caracterizadas no Capítulo IV: Ensino e Práticas de Leitura.

1.3.2 Questionário

Para subsidiar a nossa pesquisa, conduzindo-a aos propósitos a que nos comprometemos e, ainda, aproximar a investigadora dos sujeitos participantes da pesquisa, aplicamos em momentos distintos dois questionários (o primeiro, semi-estruturado realizado no período de abril a maio de 2014 e o segundo, fechado realizado no mês de novembro do mesmo ano).

Para Gil (1991, p. 91), “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Tomando por base essas palavras de Gil, este importante instrumento de pesquisa contribuiu para um olhar crítico acerca das estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos, bem como traçar um panorama das atividades de leitura, aplicadas por estes docentes em sala de aula.

O corpus do primeiro questionário se constituiu de doze questões abertas e a aplicação do mesmo nos revelou dados importantes para a investigação como: tempo de experiência desses profissionais no magistério de Língua Portuguesa no Ensino Médio, as estratégias de leitura desenvolvidas por estes em sala de aula, a frequência com que estes docentes realizam atividades de compreensão leitora em suas aulas, além de outros questionamentos que iremos discutir no decorrer de nosso trabalho.

Faz-se importante esclarecer que este questionário foi aplicado a 14 (quatorze) professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio com o objetivo de colhermos respostas e baseando-se na frequência destas, construímos o segundo questionário, agora fechado e que seria aplicado a outros 20 (vinte) professores.

O primeiro questionário foi entregue pessoalmente aos investigados, no ambiente de trabalho, ou seja, nas escolas, sendo que as respostas ao questionário não foram concretizadas de imediato; marcando-se outra data para recolhê-los.

É importante frisar que o uso desse instrumento ocorreu de maneira satisfatória, com a aquiescência dos professores investigados, os quais mostraram-se bastante cordiais e comprometidos com a proposta de nosso trabalho.

Do corpus de informações recorrentes no questionário-piloto, construímos uma síntese das principais questões que nortearam a nossa investigação, conforme expressa o quadro 1 que segue:

QUESTÕES	Interlocutores	EXCERTOS
Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa de acordo com o programa curricular do Ensino Médio?	I	As práticas desenvolvidas e incentivadas estão voltadas para desenvolver habilidades e competências que preparem o aluno a ser um leitor competente.
	II	São realizadas a leitura compartilhada, outras vezes rodas de leitura ou mesmo a silenciosa.
	III	A leitura através de reportagens, recortes de jornais, revistas em sala de aula. Procuo explorar o lúdico e o interesse dos alunos.
	IV	Leitura silenciosa, leitura oral e crítica [...] onde valorizamos o conhecimento prévio do aluno a respeito do assunto do texto, a captação daquilo que não está explícito no texto, mas com base na coerência interna de obra. Incentivamos a leitura por prazer, e não como uma obrigação.
	V	Leituras de textos com temática diversificadas, acompanhadas de discussões e socialização.
	VI	Primeiramente parto de uma ideia geral, para aí chegar ao assunto realmente pretendido. Questionamentos, vivência de mundo, troca de informações, textos paralelos até a interpretação em si.
	VII	Interpretações textuais, estudos de linguagem e leitura de livros.
Na sua opinião, quais as melhores estratégias para os professores de Língua Portuguesa desenvolverem um trabalho com a leitura no Ensino Médio?	I	Buscar trabalhar diferentes gêneros textuais em sala de aula, incentivar a leitura de ícones e imagens, desenvolver atividades de leitura trabalhando a oralidade, através de seminários, dramatizações, etc. Explorar diferentes gêneros: textos jornalísticos, publicitários, charges, anedotas, etc.
	II	Considero importante a seleção do texto, pois é preciso que o texto selecionado seja interessante para os alunos, que os instigue a curiosidade é uma boa partida para esse público de E.M. Envolvê-los com textos que fazem sentido para eles e que despertem a curiosidade é o grande desafio.
	III	Trabalhar com os gêneros textuais, explorando cada um de acordo com a realidade dos alunos.
	IV	O lógico e desejável seria que os alunos do EM desenvolvessem suas habilidades de leitura, tomando como base textos representativos de nossa literatura.

		No entanto, não é bem isso que acontece. Pois, ao invés de o aluno aprender a ler textos literários, passa os três anos do ensino médio aprendendo a situar os autores e as obras na linha do tempo e a identificar a estética literária a que pertencem.
	V	Um acervo mais diversificado, um trabalho conjunto com as outras disciplinas, tendo em vista a interdisciplinaridade, despertando um maior interesse e gosto pela leitura.
	VI	É de suma importância uma abordagem com os gêneros textuais dentro de uma perspectiva que esteja de acordo com a realidade do aluno.
	VII	Através de projetos de leituras desenvolvidas na escola e por meio de fichas de leitura.
Como você organiza as suas aulas de Língua Portuguesa?	I	Embora saibamos que as aulas de LP devam envolver a leitura, escrita, interpretação e oralidade, nessas aulas acabam por predominar o trabalho com a gramática normativa.
	II	Ainda sigo uma linha tradicional separando as aulas pelos conteúdos de Literatura / Gramática / Redação, considero necessária essa separação para que o aluno possa compreender o conteúdo, posteriormente faço a interdisciplinaridade entre as três aplicando o conhecimento global.
	III	Pelo plano mensal, delimitando em semanal, aplicando diariamente através de esquemas, comentários, prática em sala de aula.
	IV	- Leitura (estudo do texto, compreensão e interpretação a linguagem do texto); - Produção de texto - A língua em foco (procurando sempre contextualizar) - A literatura (não só a historiografia, mas também leitura de textos literários, na medida do possível).
	V	Trabalho os eixos de: leitura e compreensão de textos, debates, socialização dos pontos cruciais do texto, estudos dos aspectos gramaticais, produção de texto.
	VI	Eu as organizo seguindo a ordem do livro sempre partindo do texto inicial para então trabalhar as questões gramaticais.
	VII	Eu as distribuo em gramática, leitura e interpretações textuais e redações.

QUADRO 1 - QUESTIONÁRIO-PILOTO

*Fonte: Respostas dos professores pesquisados ao questionário piloto, 2014.

Os dados recorrentes no quadro 1 anterior apontam as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em ambientes de sala de aula de Ensino Médio, bem como as estratégias de leitura apontadas por estes em suas atividades de leitura. Os sujeitos participantes nesta etapa da pesquisa são identificados por algarismos romanos I, II, III, IV, V, VI e VII como forma de preservar a identidade, mantendo o anonimato dos docentes, como princípio ético indispensável aos trabalhos científicos.

Conforme já dissemos, as respostas dadas pelos quatorze professores serviram de base para a construção do questionário fechado (apêndice B), em que foi aplicado a outros vinte professores em novembro de 2014.

A aplicação do questionário fechado ocorreu na própria escola (na sala de professores), no horário do recreio, conforme acordado com cada convidado a participar desta pesquisa. A resposta aos questionários se concretizou em nossa presença, em pouco espaço de tempo, visto a simplicidade e objetividade das respostas a serem marcadas.

1.3.3 Memorial docente

Com o objetivo de conhecermos melhor os sujeitos da pesquisa e estabelecermos um perfil dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio das escolas estaduais de Picos, escolhemos o Memorial Docente como um dos instrumentos de construção de dados de nosso trabalho.

O memorial docente pode ser descrito como uma espécie de autobiografia e constitui-se em um relato pessoal no qual o docente descreve suas experiências de vida, bem como sua trajetória formativa e profissional, externando nas narrativas escritas, reflexões e pensamentos acerca de sua prática de ensino em sala de aula.

Segundo Zabalza (1994, p. 95):

A escrita desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstróem no processo de serem recuperados por escrito. É a ideia do descentramento brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco, isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador, eu narrado-realidade).

O memorial docente configura-se, pois, como um importante instrumento de coleta de dados, em uma pesquisa de cunho qualitativo interpretativista, uma vez que proporciona ao pesquisador adentrar nos pensamentos e reflexões do pesquisado, conhecendo melhor sua prática docente e seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, para aplicarmos este instrumento de pesquisa com os docentes selecionados, pedimos-lhes a princípio o consentimento livre e esclarecido, e para a

concretização desta etapa, ficou combinado que o professor pesquisador enviaria por e-mail a proposta do memorial (Apêndice E) para os interlocutores pesquisados. Essa etapa ocorreu no período de julho a agosto de 2014, quando os interlocutores escreveram suas narrativas, a partir das quais pudemos traçar um perfil dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Picos-PI, conforme gráfico 1: Perfil dos Interlocutores da Pesquisa já explanado em seção anterior.

Os relatos escritos dos sujeitos versaram sobre os seguintes temas: **i)** escolha profissional: razões que o(a) levaram a ingressar num curso de formação de professores de Língua Portuguesa; **ii)** o ingresso na docência e as primeiras experiências como professor(a) de Língua Portuguesa (descrição de métodos e experiências); **iii)** o que representa para você ser professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

O quadro abaixo exemplifica os temas discutidos com os relatos de cinco professores que serão designados por letras do alfabeto como forma de manter o anonimato do sujeito pesquisado.

DOCENTE	TEMA	EXCERTOS
“A”	i	O que me motiva a ser professora, em um país que pouco valoriza minha classe, é uma grande vontade de mudança que tem dentro de mim, por um mundo "Brasil" mais desenvolvido, com pessoas esclarecidas, para assim podermos alcançar um patamar semelhante ao grande grupo europeu. Sem deixar de falar, que como professora já fiz grandes amigos-alunos, que são a base de meu trabalho e alegria de todo dia sair para trabalhar e dar na semana 39 aulas, pois haja garganta.
“B”	ii	Sobre os métodos de leitura, em geral, utilizo a leitura silenciosa, leitura em voz alta individual, a leitura de imagens, interpretação do sentido denotativo, duplo sentido, inferências antes do texto, construção de hipóteses antes do texto ou antes do final da história, interpretação de expressões em sentido figurado e tradução oral de provérbios. Na realidade da nossa escola, há sala de leitura repleta de livros, mas não servidor para tal função, isso dificulta nosso trabalho. Outro desafio é termos salas superlotadas que nos impedem de proporcionar um acompanhamento mais eficiente, por isso sempre proponho textos nas provas, pois é uma oportunidade de sair do livro didático e fazer com que os alunos vivenciem outras experiências leitoras.
“C”	iii	Ser professor de Língua portuguesa no Ensino Médio significa não apenas ensinar a língua materna, mas também, deve ter sua prática para a formação de cidadãos críticos, fazendo uma mediação entre aluno e sociedade. Deve diagnosticar as dificuldades dos discentes e encontrar meios de intervir com o objetivo de fazê-los progredir.

“D”	ii	Também como professora de Língua Portuguesa, vejo a enorme necessidade de trabalhar o contexto em que aluno está inserido, sempre buscando a interpretação das letras, contextualizado com a leitura de mundo. Não é tarefa fácil, vez que a língua tem passado por diversas modificações e inserção de instrumentos tecnológicos, sendo que o professor tem hoje, que contextualizar suas aulas com as tecnologias virtuais, usar ferramentas de aprendizagem que prendam a atenção dos alunos em um mundo tão atraente.
“E”	iii	Uma responsabilidade igual às outras modalidades, tendo como compromisso apropriar-se dos conceitos estruturantes do currículo do Ensino Médio segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando um currículo integrado a todas as áreas do conhecimento para alcançar uma formação completa aos estudantes e favorecer seu ingresso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho.

QUADRO 2 - MEMORIAIS

* Fonte: Memorial Docente realizado pela pesquisadora Jacqueline W. M. Dantas, 2014.

Portanto, esse instrumento de pesquisa revelou-nos os objetivos de nosso trabalho, possibilitando aos professores pesquisados uma reflexão de suas práticas e experiências enquanto professores de Língua Portuguesa, proporcionando novas perspectivas sobre o ensino dessa disciplina nas escolas pesquisadas.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese das etapas de estudo e instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.

1.4 Os instrumentos de pesquisa

A realização e análise dos instrumentos e técnicas de pesquisa utilizados neste trabalho decorreu durante um ano, desde março de 2014 até março de 2015. O cronograma das atividades bem como os instrumentos de construção de dados necessários a esta pesquisa encontram-se listados no quadro abaixo de acordo com as várias etapas de estudo.

ETAPAS DO ESTUDO	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS NECESSÁRIOS	SUJEITOS PARTICIPANTES	PERÍODO
FASE INICIAL DO ESTUDO: Visita às escolas para conversar com o corpo pedagógico e docente sobre o propósito da pesquisa	Observação (notas de campo)	Professores de LP do EM e diretores das escolas	Março/2014
REGISTRO DAS ATIVIDADES DE LEITURA: Desenvolvidas por	Observação (notas de campo e gravação em áudio das aulas)	Professores de LP do EM das seguintes escolas: CETI, Escola Normal	Março a Maio/2014

professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio	observadas)	Oficial de Picos, U.E. Landri Sales.	
CONVERSA FORMAL: Com os professores e convite para os mesmos responderem a um questionário semi-estruturado.	Questionário com perguntas abertas	14 (catorze) professores de LP selecionados em cinco escolas diferentes, atendendo aos seguintes critérios: possuir Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e estar lecionando LP no Ensino Médio.	Abril a Maio/2014
CONVERSA COM OS PROFESSORES DE LP DO E.M: Sobre importância do Memorial Docente para a construção da pesquisa, bem como o convite aos docentes para responderem ao memorial que seria enviado aos mesmos via-email.	Memorial docente (via e-mail) Os professores responderam, e enviaram por e-mail para a pesquisadora.	20 professores de L. P do E.M de cinco escolas estaduais: CETI, Escola Normal Oficial de Picos, U.E. Landri Sales, U.E. Mário Martins e U.E. Coelho Rodrigues (OBS: Estas duas últimas escolas foram consideradas apenas para a realização do memorial docente e questionário fechado)	Julho a Agosto/2014
REGISTRO DAS ATIVIDADES DE LEITURA: Desenvolvidas pelos professores de L.P do E.M das escolas selecionadas.	Observação de campo/notas e gravação em áudio.	Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Outubro a novembro de 2014
RECOLHA DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS: Acerca do ensino de leitura em sala de aula.	Questionário fechado de 11 (onze) questões	Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Novembro de 2014
FASE FINAL DO ESTUDO: Procedimento de análise dos dados	Análise de conteúdo dos questionários, memoriais docentes e observações de aulas.	-	Dezembro de 2014 a março de 2015

QUADRO 3 - CRONOGRAMA DAS VÁRIAS ETAPAS DO ESTUDO E INSTRUMENTO USADO NA RECOLHA DE DADOS.

1.4.1 A tabulação dos dados

Tabulação é o procedimento ordenado de organizar os resultados numéricos para que a leitura e a análise das respostas de uma pesquisa sejam realizadas de forma mais didática.

De acordo com Gil (1987, p. 169):

Tabulação é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise. Pode haver tabulação simples e cruzada. A tabulação

do primeiro tipo, que também é denominada marginal, consiste na simples contagem das frequências das categorias de cada conjunto. A tabulação cruzada, por sua vez, consiste na contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias, por exemplo: tabulação dos casos referentes às categorias de renda e de escolaridade.

Neste trabalho, foi realizada tabulação simples e manual, onde cada questão foi posteriormente recriada em tabelas no Excel, para facilitar a análise dos resultados.

Os dados coletados foram analisados de forma quantitativa e, de forma mais detalhada, qualitativamente, buscando estabelecer relações entre as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores pesquisados e as estratégias de leitura utilizadas por estes nas atividades com textos em sala de aula.

No capítulo IV apresentamos os resultados da análise dos questionários empregados nesta pesquisa, com as suas respectivas tabelas ilustradas.

1.5 Procedimentos de Análises dos Dados

Nesta seção relatamos de forma simples como analisamos os dados coletados nesta pesquisa e, principalmente, que técnica utilizamos para transformar os dados colhidos em resultados significativos e importantes para a consecução de nossos objetivos.

Segundo Erickson (1989, p. 30):

La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

Baseando-se neste ponto de vista de Erickson, procuramos realizar esta investigação seguindo uma análise descritiva e interpretativa dos questionários, observações de aulas e dos memoriais docentes, com o objetivo de conhecermos melhor os profissionais investigados, bem como sua formação, suas práticas e experiências como professores de língua materna, para tão somente construirmos nossas impressões acerca das estratégias de leitura que desenvolvem os sujeitos pesquisados no ambiente de sala de aula.

Segundo Chizzotti (2013, p. 28), nas ciências que pressupõem a ação humana “os instrumentos necessários para se atingir o conhecimento devem estar nos meios de se coletar informações vividas pelos atores humanos dos fatos e qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e à inferência interpretativa”.

A análise dos dados manteve sempre uma relação com os questionamentos que direcionam essa pesquisa. Esses questionamentos, bem como os instrumentos utilizados na recolha dos dados encontram-se descritos no quadro abaixo:

QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DOS DADOS
(1) Que tipos de estratégias de leitura se destacam nas propostas aplicadas aos alunos do Ensino Médio?	Observação (registro em notas de campo) questionário aberto e fechado
(2) E se essas estratégias promovem o desenvolvimento da compreensão crítica?	Observação (registro em notas de campo e gravações em áudio)

QUADRO 4 - QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA

Para o propósito de nosso trabalho, tomamos por base quatro categorias ancoradas na Taxonomia de Barrett para a análise de leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa investigados nesta pesquisa.

As categorias foram elencadas baseadas nos aspectos fundamentais e pertinentes ao problema e aos objetivos de nosso trabalho, possibilitando, assim, a descrição, interpretação e a análise dos dados colhidos.

Concluimos a descrição do nosso percurso metodológico e apresentamos nos próximos capítulos o referencial teórico que deu suporte a este estudo iniciando com um olhar crítico acerca das abordagens de leitura.

CAPÍTULO II

TECENDO O CONCEITO DE LEITURA: UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS

[...] a atividade leitora apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: frustração através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, interseções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimos, por alguns instantes, por um passante: os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobiliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua em que fazem deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por “rodeios” (ou giros) próprios, etc. a sua própria história; os pedestres, nas ruas por onde fazem caminhar as florestas de seus desejos e interesses.

(Michel de Certeau, p. 49)

O objetivo proposto para este capítulo é apresentar as diferentes abordagens de leitura defendidas por teóricos na área como: Gough (1972), Goodman (1967), Bartlett (1932), Rumelhart (1977), entre outros, com o intuito de melhor compreendermos o processo de leitura e os diferentes aspectos que envolvem a construção de sentidos pelo leitor.

2 LER IMPLICA CONHECER

Conceituar leitura não é uma tarefa simples, uma vez que a atividade de “ler” implica um universo de possibilidades: lemos não só palavras, mas imagens, gestos, expressões faciais que deixam transparecer os sentimentos e emoções das pessoas. Enfim, a leitura permeia toda a nossa existência, porque somos seres dotados de linguagem, e é por meio dela que nos comunicamos, agimos e interagimos com os nossos semelhantes.

Ao considerarmos a leitura no seu sentido amplo podemos percebê-la como uma atividade própria do ser humano, pois inevitavelmente realizamos leitura em nossas vidas: quando ainda criança podemos ler na fisionomia de nossos pais uma

atitude repreensiva ou de aceitação. Não precisamos ser alfabetizados para compreendermos que uma pessoa vestida de branco ao entrar em um hospital pode tratar-se de um médico ou de um enfermeiro. Isso são possibilidades de leitura e estão relacionadas ao nosso conhecimento de mundo e com as nossas experiências de vida, é um entendimento de leitura como atribuição de sentidos.

Leffa (1996, p. 10) ao considerar a leitura no seu sentido amplo afirma: “ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”. O autor compreende que a leitura só se concretiza quando o leitor é capaz de apreender sentido às coisas e à realidade que o cerca, processo que ele denomina de triangulação.

Para ilustrar este ato de ler, Leffa faz uma comparação da leitura com um espelho que reflete os objetos e a realidade de acordo com a posição em que o sujeito se encontra em relação a este objeto. Os diferentes ângulos dos objetos refletidos neste espelho, representam os diferentes posicionamentos e leituras realizadas pelos sujeitos com o intuito de compreenderem a realidade e o mundo. Entendemos que não se trata de um espelhamento propriamente dito, mas de uma recriação do que se vê; digamos, que a metáfora desse espelho melhor reflete uma imagem que não é uma cópia, mas uma transfiguração.

Nas palavras do autor:

Diferentes posições refletem diferentes segmentos da realidade. Numa leitura do mundo, o objeto para o qual se olha funciona como um espelho. Se o objeto for, por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação à casa. O arquiteto fará uma leitura arquitetônica, o sociólogo uma leitura sociológica, o ladrão uma leitura estratégica, e assim por diante (LEFFA, 1996, p. 11).

A citação de Leffa nos permite ver a leitura como uma atividade interativa entre o leitor e o texto, constituindo-se num processo ativo no qual o leitor reconstrói os sentidos do texto de acordo com as suas experiências e vivências de mundo, respondendo de forma reflexiva e produtiva às pistas textuais sinalizadas pelo autor do texto.

Percorrendo outro polo de perspectiva de estudo, na próxima seção apresentaremos uma abordagem de leitura no campo da neurociência que aborda a

evolução do cérebro no processamento da leitura, com base nos estudos do cientista Stanislas Dehaene (2002).

2.1 O nosso cérebro e a leitura

Para Dehaene (2012), o nosso cérebro leitor contém estruturas neuronais apropriadas e em quantidades adequadas para o processamento da leitura. Na primeira etapa da leitura, denominada por Frith⁹ como pictórica ou logográfica, a criança reconhece as palavras associando-as a imagens ou objetos. Dehaene supõe que nesta etapa inicial a atividade cerebral recruta os dois hemisférios cerebrais. Contudo, com o desenvolvimento da leitura pela criança ativa-se a região occípito-temporal esquerda, onde se localiza a área da forma visual das palavras no leitor adulto proficiente.

Na figura 7, Dehaene ilustra a área das entradas visuais, na região occipital, onde são processados os sinais luminosos; a região occípito-temporal ventral esquerda, por ele denominada de ‘caixa das letras’, onde se dá o reconhecimento da palavra escrita; os circuitos que envolvem o processamento da imagem acústica da fala até as regiões que processam o significado e, finalmente, os circuitos que processam as informações correspondentes aos gestos motores relativos à produção da fala.

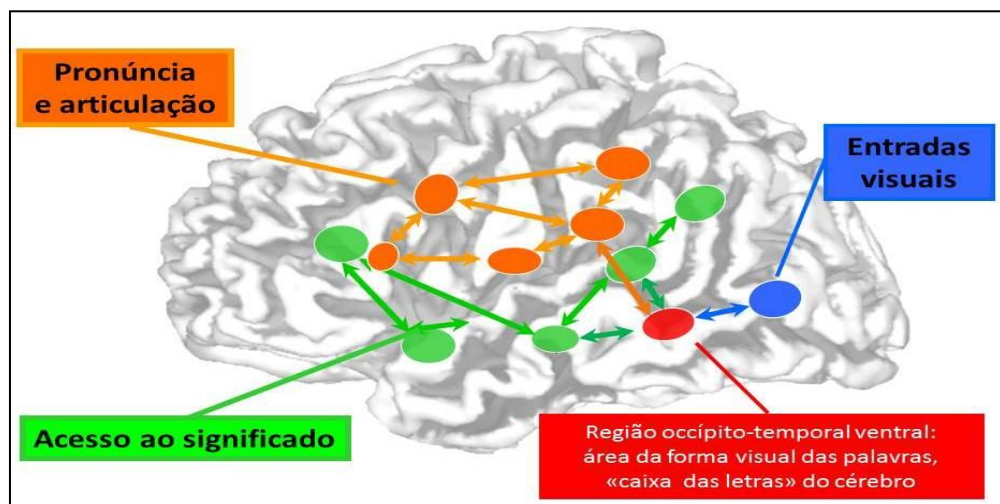


Figura 7- ARQUITETURA CEREBRAL DO PROCESSAMENTO DA PALAVRA ESCRITA.

Fonte: Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/.../8892>

⁹ Uta Frith foi a psicóloga que propôs o modelo dos três estágios da leitura. A 1ª etapa é conhecida como pictórica, já a 2ª etapa constitui a fase em que a criança associa cada cadeia de letras a sua pronúncia denominada etapa fonológica e a 3ª etapa é a ortográfica que se caracteriza, por paralelismo crescente do reconhecimento das palavras.

Esse posicionamento de Dehaene parece vir ao encontro das ideias de Samuel Orton, o precursor das pesquisas sobre a leitura e a dislexia, que enunciou desde 1925, “a aquisição da leitura implica uma elisão do foco da atenção das imagens da memória desviadas do hemisfério não dominante [isto é, o direito]”. (ORTON, 1925 apud DEHAENE, p. 225, 2012).

Dehaene no seu estudo acerca da leitura apresenta as duas vias da leitura que, segundo ele, se fazem presentes em todos os sistemas de escrita. Grande parte dos modelos de leitura concebem que as duas vias de leitura coexistem e se complementam. Quando o leitor é exposto a palavras raras, novas, com ortografia regular, entra em cena a via fonológica da leitura que se caracteriza pela decodificação dos elementos linguísticos (grafemas) e sua respectiva pronúncia, passando em seguida para a apreensão do significado.

Em contrapartida quando o leitor se depara com palavras frequentes ou irregulares, a leitura se realiza pela via direta, que considera de início a palavra e seu significado, recuperando só depois a sua pronúncia.

Dehaene deixa claro que as duas vias da leitura funcionam em conjunto e que nenhuma dessas vias, sozinha, é suficiente para ler todas as palavras. Faz-se necessário muitos anos de aprendizagem para que as duas vias trabalhem em conjunto, “a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura” (DEHAENE, 2012, p. 55).

2.2 Modelo de leitura de Gough

Segundo a concepção estruturalista, a leitura é o resultado de um processo instantâneo de decodificação de letras em sons e a relação destes com o significado (KATO, 2003, p. 62).

Essa concepção estruturalista acerca da leitura ainda se repete nas nossas escolas principalmente nos anos iniciais de alfabetização quando as crianças aprendem a decodificar as letras em sons, num movimento linear de combinação de sons em letras, palavras, frases, parágrafos, e assim sucessivamente, constituindo a leitura “como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH, 2006, p. 10), ou seja, o sentido para o texto está expresso na materialidade linguística.

Essa visão estruturalista da leitura tem como foco o texto, percebido como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte cabendo a este o conhecimento do código linguístico.

Um modelo de leitura que se assemelha muito à concepção estruturalista de língua é o instituído pelo psicólogo norte-americano Philip Gough, em 1972. Neste modelo, o leitor diante do texto processa os elementos linguísticos, iniciando pelas letras continuando com as palavras, frases..., em um processamento ascendente e sequencial denominado bottom-up que conduz à compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

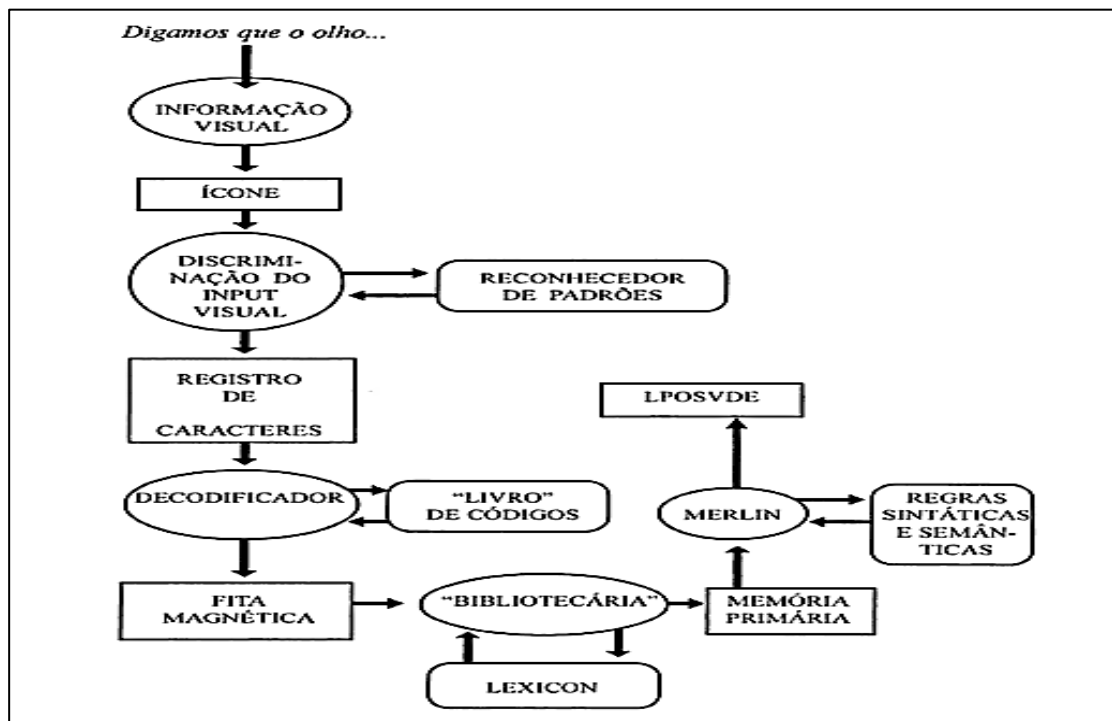


Figura 8– MODELO SERIAL DE GOUGH

Fonte: SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 36.

O modelo ascendente de Gough, também é conhecido como “text-based” ou “data-driven processing”. (SILVEIRA, 2005), constituindo-se em uma descrição detalhada do processamento do texto, desde o momento em que o olho capta as palavras do texto até a conseqüente significação resultante do input visual. (ver figura 8).

Para Silveira (2005) a leitura ascendente defendida por Gough recupera muitos dos pressupostos behavioristas, uma vez que inicia com um estímulo visual e termina com uma resposta.

Nesta figura, Gough faz uma descrição detalhada do processamento da leitura, que tem como início a representação visual das letras pela fixação do olho num movimento sacádico, marcado por fixações, regressões e varreduras para frente e para trás. A cada movimento do olho para capturar as letras, se forma na retina uma espécie de imagem visual (composta de barras, curvas e ângulos), constituindo-se numa imagem icônica. Essa imagem permanece na retina por uma fração de segundo, desaparecendo para dar lugar às letras. Depois da identificação das letras pelo leitor que se dá da direita para a esquerda, elas são apresentadas num “registro de caracteres”.

A seguir inicia-se outra etapa, quando se dá uma interpretação das letras em fonemas. Segundo Kato (2003, p. 63) Gough considera essa interpretação somente no seu nível abstrato do fonema, “ficando a representação fonêmica “gravada em uma fita” (à espera de que a “bibliotecária” faça a busca lexical”).

Dando continuidade ao processo de leitura de Gough, Silveira (2005) explica que os itens lexicais são arquivados na memória primária ou operacional, onde são processados com a informação fonética e semântica até serem entendidos pelo leitor.

E ainda na memória operacional se dá início a compreensão em nível de sentença por meio de um dispositivo sintático-semântico denominado por Gough de “Merlin”.

Depois de processada a compreensão da sentença, esta seguirá para o TPWSGWTAW que é a sigla em inglês para “the place where sentences go when they are understood”, traduzida na figura, como o “Lugar Para Onde a Sentença Vai Depois de Entendida”.

O próprio Gough assim se posicionou acerca de seu processo de leitura:

O leitor não é um adivinhador. Externamente, ele parece ir do input visual diretamente para o significado, como se fosse um passe de mágica. Mas eu afirmo que tudo isso é ilusão, pois o leitor na realidade caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode ser até que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual é o seu truque (GOUCH, 1976, p. 532 apud SILVEIRA, 2005, p. 35).

Leffa (1996) reconhece essa característica ascendente da leitura, mas não concorda que somente este processo deva ser considerado no processo de

compreensão de um texto, visto que a concepção de leitura como movimento de extração pode trazer inúmeros prejuízos para o leitor.

Para este autor:

O verbo extrair, em primeiro lugar, não reflete o que realmente acontece na leitura. O leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Conceptualmente, não teríamos, portanto uma extração, mas uma cópia. (LEFFA, 1996, p. 13)

Mesmo sendo uma cópia reproduzida no leitor, e não extração, fica certa a ideia de que o conteúdo permanece no texto, cabendo ao leitor copiá-lo.

2.3 O modelo de leitura de Kenneth S. Goodman

Em seu artigo intitulado “Reading: A psycholinguistic guessing game, Goodman discorre acerca da leitura considerando-a não como uma simples atividade de decodificação mas como um processo ativo por parte do leitor, requerendo deste uma série de habilidades como: **i)** predição, que se refere à capacidade de o leitor fazer antecipações ao texto à medida que vai processando a sua compreensão e **ii)** seleção, que se resume na habilidade que o leitor deve apresentar para selecionar apenas os índices que são relevantes à sua compreensão e propósito.

Logo de início Goodman lança essa reflexão acerca da leitura: “Simply stated, the common sense notion I seek here to refute is this: “Reading is a precise process. It involves exact, detailed, sequential perception and identification of letters, words, spelling patterns and large language units.” (GOODMAN, 1967, p. 126), ou seja, Goodman expressa sua insatisfação para com a ideia de que a leitura seja compreendida como um simples processo de percepção sequencial e identificação de letras, palavras, padrões de ortografia e unidades linguísticas maiores. Na verdade ao instituir o seu modelo de leitura também conhecido como top-down ou descendente, Goodman recorreu a outras ciências como a Psicolinguística para confirmar que a leitura envolve um jogo de adivinhação psicolinguística e exige do leitor uma série de habilidades que o levem a saber utilizar as pistas textuais de modo mais produtivo, valendo-se dos seus conhecimentos da estrutura da linguagem, e ainda de seus conhecimentos e conceitos.

O modelo de leitura de Goodman foi idealizado a partir de estudos e experiências envolvendo atividades de leitura oral com crianças, um trabalho realizado durante vários anos e que serviu para fundamentar a sua teoria. Goodman assim se refere ao seu modelo de leitura:

A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral. (GOODMAN, 1970, p. 498 apud SILVEIRA, 2005, p. 28)

Percebe-se nas palavras de Goodman um conceito mais amplo de leitura que envolve não somente a decodificação de elementos linguísticos, mas um conjunto de fatores primordiais para o desenvolvimento da compreensão pelo leitor como a capacidade de inferir por meio das pistas textuais disponíveis e antecipar, prever e formular conceitos para construir a significação.

Para Silveira (2005, p. 28), Goodman, com o seu modelo de jogo psicolinguístico de adivinhação, proporcionou uma renovação no ensino da leitura, contribuindo para melhorar os estudos sobre a alfabetização e o ensino instrumental de línguas estrangeiras.

Para Leffa (1996, p. 15):

A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc – o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais.

Segundo Leffa (1996) dentro dessa concepção de leitura como atribuição de significado coexistem duas ideias contrárias: há os que percebem o texto como uma fonte de redundâncias e os que o consideram cheio de espaços em branco. Assim, a leitura é compreendida segundo a percepção que o leitor tem do texto: mas seja qual for ela, o importante é a atuação do leitor. Este, “precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a realidade. [...] precisa possuir, além da

competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto” (LEFFA, 1996, p. 16).

2.4 A Teoria dos Esquemas

Nesta seção abordaremos a importância da Teoria dos Esquemas para o processo de compreensão leitora, bem como as ideias de Bartlett, o pioneiro nos estudos desta teoria.

Frederic Bartlett (1932) realizou importantes experimentos tanto na área da percepção e atribuição de significado, como da evocação e funcionamento da memória. Foi a partir destas experiências que Bartlett chegou à conclusão de que os indivíduos percebem o mundo por meio de suas estruturas cognitivas e experiências subjetivas.

Em seu livro *Remembering* (1932), o autor expõe seus experimentos que realizou no campo da percepção, atribuição de significados e evocação, descrevendo também suas ideias acerca do funcionamento da memória.

Às estruturas cognitivas dos indivíduos responsáveis pela sua percepção do mundo, Bartlett denominou de esquema.

Tenho sérias restrições ao termo “esquema” (...) É-me, no entanto, muito difícil pensar em qualquer outra palavra que, sozinha, descrevesse os fatos examinados aqui. Seria provavelmente mais adequado falar de “estruturas”; mas a palavra “estrutura”, por ser atualmente empregada de modo amplo e variado, apresenta também suas dificuldades, e, como “esquema”, sugere uma maior articulação de detalhes do que normalmente existe (...) (LEFFA, 1996, p. 34).

Segundo Bartlett (1932), nossa memória não é simplesmente reprodutiva, mas construtiva, o que implica dizer que no processo de compreensão fazemos uso não somente das informações presentes e explícitas no texto, mas de todo o conhecimento de mundo acumulado em experiências passadas, que uma vez organizadas em estruturas na nossa memória nos auxiliam a predizer e inferir conteúdos.

Para Bartlett (1932), o termo ‘esquema’¹⁰ se refere a uma organização ativa de reações passadas, ou de experiências passadas, que devem sempre suportar operações em algumas respostas orgânicas bem adaptadas.¹¹

Como podemos perceber, a Teoria dos Esquemas de Bartlett veio somar aos estudos da Psicolinguística no que se refere às investigações da linguagem e compreensão de textos. Os esquemas são estruturas de conhecimentos arquivados na memória do leitor e que funcionam como dispositivos cognitivos para construção de significados pelo leitor.

Para Condemarín (1984, p. 05)

Las investigaciones en torno del modelo interactivo y a la teoría del esquema han alcanzado una serie de implicaciones para el desarrollo de la comprensión de la lectura en el aula. Muchas aplicaciones que no han sido “descubiertas” por los teóricos del esquema, están siendo utilizadas desde hace tiempo por maestros y especialistas en lectura con experiencia. Sin embargo, la importancia de la teoría consiste en que permite examinar lo que se hace dentro de un marco de referencia comprensiva y por ende confirmar o descartar ciertas prácticas, tomar decisiones sobre diagnóstico, métodos o materiales y realizar predicciones sobre el resultado del quehacer pedagógico.

A teoria dos esquemas tem sido muito significativa para os estudos da leitura e especialistas da área como Kleiman (2000) e Solé (1998) defendem que os esquemas estão relacionados aos conhecimentos prévios do leitor e devem ser considerados no momento da compreensão do texto.

Para Kleiman (2000, p. 23):

O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. O ‘esquema’ determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas.

Em suma, os esquemas são estruturas cognitivas abstratas armazenadas na memória de longo prazo do leitor e que são acionados, podendo ser substituídos, revistos ou ajustados com o fim de se adequarem aos dados presentes no texto.

¹⁰ “Schema refers to an active organisation of past reactions, or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response” (BARTLETT, 1932, p. 201).

¹¹ Tradução nossa.

2.5 O modelo interacional de leitura

O modelo interativo de leitura irrompeu com força a partir dos anos oitenta do século XX, e constituiu-se em um modelo bidirecional ao considerar como importante a intrínseca relação entre leitor e texto para o processo de compreensão.

Essa abordagem de leitura, como o próprio nome explicita, representa uma interação entre texto e leitor, em que o primeiro utilizando-se dos seus conhecimentos prévios e experiências faz previsões sobre o texto, considerando as pistas textuais contidas naquele, de modo a confirmar ou refutar suas previsões.

Para Solé (1998, p. 24):

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafotônico) através de um processo descendente.

Dois importantes representantes do modelo interativo foram os teóricos Rumelhart (1980) e Stanovich (1980), que comungavam das mesmas ideias acerca da simultaneidade dos modelos ascendentes e descendentes no processo de compreensão leitora.

Para Rumelhart (1980), a leitura constitui-se em um processo perceptivo e cognitivo, iniciando-se com uma vibração na retina e finalizando com uma ideia acerca da mensagem do autor. Stanovich (1980) por sua vez defende que o processamento em um dos níveis pode compensar as deficiências de qualquer outro nível.

Segundo Alonso e Mateos (1985, p. 07):

Porque el significado del texto está sólo parcialmente determinado por el texto en sí, la lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. De ahí que la mayoría de los modelos interactivos hayan adoptado el constructo de “esquema” de conocimientos como principio explicativo. Los esquemas son “paquetes” altamente estructurados en los que se organiza el conocimiento y cómo éste debe ser usado.

A afirmação acima reforça a ideia de que o leitor para melhor compreender um texto não considera somente seus elementos linguísticos presentes na superfície textual; mas, principalmente, aciona uma série de conhecimentos armazenados na sua memória, conhecimentos estes que Rumelhart (1980) denomina de schema.

Rumelhart em seu artigo: Schemata: the building blocks of cognition apresenta a sua Teoria dos Esquemas, definindo-a da seguinte forma:

What is a schema? A schema theory is basically a theory about knowledge. It is a theory about how knowledge is represented and about how that representation facilitates the use of the knowledge, in particular ways. According to "schema theories" all knowledge is packaged into units. These units are the schemata. Embedded in these packets of knowledge is, in addition to the knowledge itself information about how this knowledge is to be used. (RUMELHART, 1980, p.34)¹².

Para Rumelhart (1980) os esquemas são as estruturas de conhecimento que ficam armazenadas na memória do leitor e que devem ser acionadas no processo de compreensão de um texto servindo de múltiplas funções, uma vez que intervêm em diferentes processos cognitivos como a percepção, compreensão, memória, aprendizagem, solução de problemas e organização da conduta.

Veja a figura do modelo de leitura de Rumelhart.

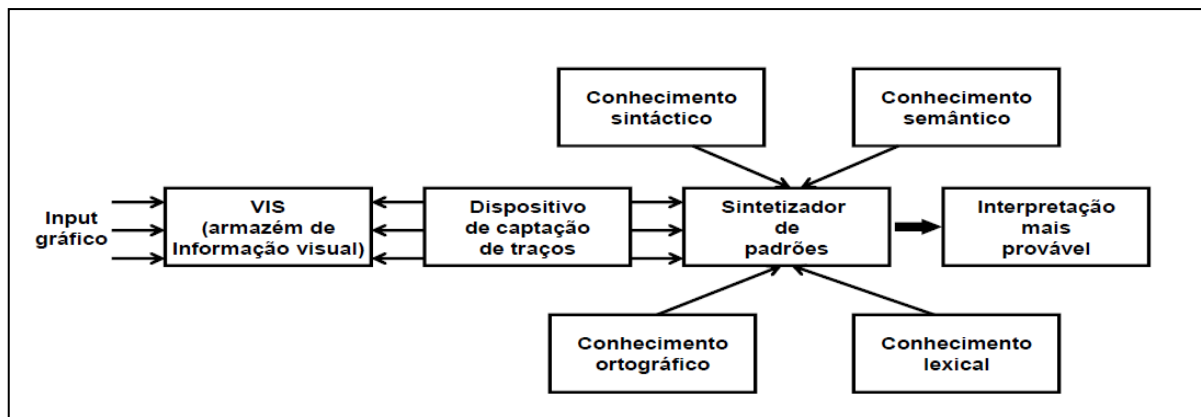


Figura 9 - MODELO INTERACTIVO DE RUMELHART In. SAMUELS et al. (1984, p.211, In MARTINS,1996, p.36)

FONTE: FERREIRA, Rui Daniel Silvestre. **Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem necessidades Educativas Especiais**: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.2009. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2009. p. 55.

¹² O que é um esquema? A teoria do esquema é basicamente uma teoria sobre o conhecimento. É uma teoria sobre como o conhecimento é representado e sobre como essa representação facilita o uso do conhecimento, de forma particular. De acordo com "teoria do esquema" todo conhecimento é embalado em unidades. Estas unidades são o esquema. Incorporado nestes pacotes de conhecimento é, para além da informação em si o conhecimento sobre como esse conhecimento é para ser usado. (RUMELHART, 1980, p.34). (Tradução Livre)

Martins (1996) sintetiza este modelo da seguinte forma:

- i)** A informação é reunida através da fixação dos olhos e armazenada num visual *information store-vis*;
- ii)** A seguir esta informação é analisada por um dispositivo de captação de traços, que seleciona as características visuais ou os traços mais relevantes;
- iii)** Estes traços constituirão o fluxo de entrada sensorial que será acessado pelo componente central do modelo – o sintetizador de padrões;
- iv)** Este componente central recebe uma multiplicidade de informações: sintáticas, semânticas, lexicais e ortográficas, utilizando-as na formulação de hipóteses;
- v)** As hipóteses são testadas e selecionadas de modo que as inconsistentes são excluídas;
- vi)** As hipóteses adequadas são selecionadas ou aceitas por estarem em consonância com as características da informação;
- vii)** Por último, estas hipóteses são aproveitadas como uma interpretação final do texto.

Segundo Velasquez (2007, p. 19):

Um das principais críticas a este modelo interativo é que o conceito da permanente acessibilidade da informação proveniente de diversas fontes não é compatível com as limitações de processamento da memória humana. De facto, há evidência empírica das limitações temporais do armazém icónico e do espectro da memória.

Para Leffa, ler é um fenómeno complexo que se manifesta quando o leitor entra em contacto com o texto, e ao acionar as suas habilidades linguísticas, cognitivas e comunicativas, atinge o produto resultante desta interação: a compreensão. “Só há leitura quando as áreas de contacto entre o leitor e o texto

forem simetricamente opostas, isto é, quando as pirâmides ascendentes do texto se encaixarem com as pirâmides descendentes do leitor”. (LEFFA, 1996, p. 22).

2.6 Por uma abordagem Sociocognitiva de Leitura

Nesta seção desenvolveremos argumentos sobre uma abordagem Sociocognitiva de Leitura que se ancora em diversas ciências enfatizando aqui a Psicologia Cognitiva, que trouxe algumas reflexões acerca do estudo da linguagem. Neste sentido, Chiavegatto (2002, p. 134) advoga que as palavras são “instrumentos de construção de sentido, guias linguísticos para o processamento de significados na mente de seus usuários”. Isso permite afirmar que é por meio das experiências sociointeracionais que os indivíduos constroem dialogicamente o significado das palavras de acordo com as situações de uso. Vamos entender, neste estudo, a ideia de que as palavras podem ser “instrumentos”, tal como postula Chiavegatto, mas desde que entendidas como meios, e não como objetos constituídos, prontos, mas em elaboração.

Para Koch (2006, p. 16) a concepção sociocognitivo-interacional de língua prioriza os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Nessa perspectiva, o texto constitui-se em lugar de interação, como já assinalamos neste estudo, no qual as pistas são deixadas pelo autor e cabe ao leitor numa atitude “responsiva ativa” (BAKHTIN, 2010) reconstruí-las utilizando-se de seus conhecimentos prévios.

Os estudos desenvolvidos no campo da Psicologia Cognitiva auxiliaram grandemente a Linguística Textual na elaboração de seus conceitos a respeito do texto: “a de que nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito” (KOCH e CUNHA-LIMA, 2011, p. 291), uma vez que os processos de produção e de compreensão de textos não devem ficar limitados às informações presentes no texto, necessitando um maior esforço por parte do leitor que terá que mobilizar os seus conhecimentos prévios e de mundo para construir o sentido global para o texto.

Segundo Koch e Cunha-Lima (2011, p. 292):

Compreender textos depende sempre, então, de uma grande parcela de conhecimentos partilhados. Ativamos modelos de situação, expectativas sobre estados de coisas que nos guiam no processo de compreensão. Estes modelos, estruturas complexas que organizam o conhecimento, despertaram muita atenção na Linguística Textual e nas ciências cognitivas, recebendo nomes diversos, como, por ex. esquemas (BARTLETT, 1933; RUMELHART, 1980); frames (MINSKY, 1975); cenários (SANFORD e GARROD, 1985); modelos mentais (JONHSON-LAIRD, 1983); modelos experienciais, episódicos ou de situação (VAN DIJK, 1989, 1977).

Dessa forma, discorreremos sobre alguns modelos de leitura, buscando um melhor entendimento das teorias apresentadas e suas implicações para o ensino e aprendizagem da leitura. Por último, defendemos o ensino da leitura segundo uma abordagem sociocognitiva por entender que ela engloba aspectos que abrangem de forma ampla os três níveis envolvidos no processo de leitura: o cognitivo, o linguístico e o social.

CAPÍTULO III

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Ao longo deste capítulo discorreremos sobre as estratégias de leitura e sua importância no processo de compreensão leitora, fundamentando-nos para isso em teóricos como: Palincsar e Brown (1987), Van Dijk (2002), Kleiman (2002) entre outros. Abordaremos ainda as estratégias de aprendizagem segundo Oxford (2003) e a Taxonomia de Barrett que será considerada neste trabalho como parâmetro para analisarmos as estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores interlocutores nas aulas de leitura das escolas analisadas.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Antes de tratarmos das estratégias de leitura entendidas neste trabalho como “intervenção destinadas a fomentar estratégias de compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 36), faz-se necessário discorrer um pouco sobre as estratégias de aprendizagem.

Primeiramente, o que significa o termo estratégia? Esse termo possui várias acepções. O dicionário Aurélio (1998, p. 278) estabelece os seguintes significados para esta palavra:

s.f.1. Arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, navios e/ou aviões, visando a alcançar ou manter posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas sobre determinados objetivos. 2. P.ext. Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à

consecução de objetivos específicos. 3. P.ext. Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos.

Pela definição do dicionário a palavra estratégia está relacionada à ação de planejar movimentos ou operações tendo em vista atingir objetivos pré-estabelecidos. Contudo, este termo adquiriu sentidos outros, sendo muito utilizado no campo educacional sob a denominação de ‘estratégias de aprendizagem’.

Oxford (2003, p. 2) assim define as estratégias de aprendizagem:

Learning strategies are defined as “specific actions behaviors, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning”. (SCARCELLA & OXFORD, 1992, p. 63)¹³

Sendo assim, as estratégias de aprendizagem são as ações conscientes e específicas que o indivíduo realiza para tornar sua aprendizagem mais eficaz e produtiva.

Os professores em ambientes de sala de aula devem promover estratégias de aprendizagem com o objetivo de tornar os seus alunos aprendizes independentes e autônomos, na busca da construção de sua própria aprendizagem.

Rebecca Oxford divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas. As primeiras se subdividem em: **i)** estratégias de memória; **ii)** estratégias cognitivas; e **iii)** estratégias de compensação e o segundo grupo em: **i)** metacognitivas; **ii)** estratégias sociais; e **iii)** estratégias afetivas.

Segundo Oxford (2003) as estratégias cognitivas possibilitam ao aprendiz manipular a língua por vias diretas, por exemplo, por meio do raciocínio, anotações, análises, resumo, reorganizando as informações para desenvolver esquemas efetivos (estruturas do conhecimento), praticando a língua em ambientes naturais e praticando estruturas e sons formalmente.

As estratégias metacognitivas são empregadas para gerenciar o processo de aprendizagem global.

¹³ Estratégias de aprendizagem são definidas como “ações específicas, procedimentos, passos, ou técnicas – tais como buscar parcerias na conversação, ou dando a si mesmo estímulo para enfrentar as tarefas difíceis da linguagem – usadas pelos estudantes para intensificar sua própria aprendizagem”. (TRADUÇÃO NOSSA)

Não pretendemos nesta seção fazer um estudo detalhado acerca das estratégias de aprendizagem propostas por Oxford, ao contrário, apenas ressaltar a necessidade de os professores utilizarem as estratégias de aprendizagem em suas aulas como forma de promover uma aprendizagem significativa por parte de seus alunos, seja em aulas de língua materna, estrangeira ou em qualquer outra área.

3.1 Estratégias de leitura

A leitura é um processo de construção de sentidos em uma prática social que se desenvolve em diferentes ambientes e para finalidades variadas.

Há leituras e suas especificidades em razão dos gêneros, contextos e interlocutores como, por exemplo, a leitura de uma revista em quadrinhos, a qual tem uma finalidade e propósito comunicativo diferente da leitura de um texto científico. Na primeira situação, como finalidade o leitor busca basicamente o entretenimento; já na segunda, a leitura que se realiza sob esse contexto tem a finalidade de informar sobre determinado assunto.

Ler, pois, é uma das práticas de letramentos que inclui não somente saber decifrar o escrito; mas, principalmente, estabelecer relações sintáticas, semânticas e inferenciais com essa estrutura escrita, dependendo do nível de proficiência, sabendo, portanto, utilizar os diversos conhecimentos (cognitivo, linguístico, interacional, enciclopédico) nas práticas sociais de leitura e escrita. Para essas práticas letradas, será importante saber aplicar estratégias e procedimentos que confirmam maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com os quais se interage.

Para Palincsar e Brown (1987), em uma perspectiva cognitivista construtivista da leitura, o leitor que apresenta uma considerável habilidade para a compreensão do que lê a faz em virtude de três condições: da clareza e coerência do conteúdo dos textos, o conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna; dos conhecimentos prévios necessários para a interpretação do conteúdo do texto, não deixando de lado também as estratégias que utiliza para trabalhá-lo na compreensão e lembrança do que se lê, o que serve de setas para guiar o leitor no processo de compreensão do texto.

Van Dijk (2002) afirma que a noção de estratégia de compreensão foi lançada em 1970 por Bever, no contexto do processamento de sentença e a partir daí utilizada por outros estudiosos, mas de uma forma limitada, referindo-se a noções restritas em níveis específicos, tais como a análise sintática. Segundo Van Dijk (2002, p. 23), as estratégias aplicadas no processamento textual funcionam como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significados de um texto, e podem ser desconfirmadas em processamentos subsequentes. Dijk deixa claro que o leitor ao analisar estrategicamente um texto, utilizará não somente as características textuais mas também seus conhecimentos prévios e objetivos pretendidos.

O modelo estratégico de Dijk (2002) considera a compreensão do discurso como dependente não somente da representação de uma base textual da memória, mas principalmente da ativação, atualização e outros usos do chamado modelo situacional na memória episódica.

Estratégias de leitura são procedimentos ou habilidades de que o leitor se serve na consecução da compreensão textual. Para Isabel Solé (1998):

No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos, por exemplo, ter certeza de que apreendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito. (SOLÉ, 1998, p. 72)

O professor em sala-de-aula deve propiciar momentos de leitura, de forma que seus alunos entrem em contato com diferentes gêneros e sequências de textos, e compreendam que a leitura pode se prestar a diversos objetivos e finalidades, e que são justamente os objetivos que determinam a escolha de procedimentos que tornarão o processo de leitura mais eficaz.

Com o objetivo de formar leitores autônomos e competentes, o professor não pode desenvolver a leitura com os seus alunos de maneira mecânica, sem o devido planejamento, antes sim, ele deve utilizar-se de estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora, determinar os objetivos que se pretende alcançar com a leitura para tão somente criar planos de ação, juntamente com os leitores-aprendizes para se chegar à meta pretendida.

Braggio (1992, p. 71 - 72) baseando-se em Goodman (1984) descreve as estratégias cognitivas que são usadas pelo leitor para a compreensão da informação:

- 1- Iniciação ou reconhecimento da tarefa, a decisão de ler com uma determinada intenção;
- 2- Mapeamento e seleção, isto é, selecionar do input gráfico e do ambiente aquelas informações que serão mais produtivas e úteis e que dependem do que o leitor sabe de relevante com relação à língua, ao ato de ler e ao texto em questão;
- 3- Inferência, que é uma estratégia geral de inferir (não ao acaso), com base no que é conhecido, aquela informação que é necessária, mais não é conhecida. Os leitores inferem informações grafofônicas, sintáticas e semânticas. Além disso, eles inferem informações explícitas e implícitas no texto;
- 4- Predição, a habilidade para prever e antecipar o que está vindo em seguida. Predições são baseadas em informações explícitas e inferidas, usadas de tal modo que o leitor não está seguro do que estava explícito e do que foi inferido;
- 5- Confirmação e não-confirmação, ou seja, a estratégia onde o leitor checa consistências da nova informação com inferências, predições e conhecimentos passados. A estratégia de confirmar/não-confirmar torna o automonitoramento da leitura possível;
- 6- Correção, ou seja, a estratégia usada para reconstruir o texto e recobrar o significado se este não foi confirmado: a) reavaliando informação já processada e fazendo inferências, predições e interpretações alternativas, e b) regressando ao texto para obter mais informações; e
- 7- Terminação, uma deliberada intenção de finalizar o ato de ler.

Braggio reportando-se a Goodman (1984) reforça o valor das estratégias cognitivas no processo de construção do significado durante o processo de leitura, ressaltando que o objetivo e a intenção do leitor no ato de ler são fatores determinantes também para a construção do sentido do texto. Um leitor que leia um texto, por exemplo, um romance clássico da literatura brasileira com o objetivo simplesmente de se deleitar com a leitura, construirá um significado diferente de um outro leitor que leia para obter conhecimentos desta obra relacionando-a com a escola literária a qual pertença.

Segundo Kleiman (2002):

A característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições

que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis". (KLEIMAN, 2002, p. 51)

Assim, o professor deverá direcionar as atividades de leitura para determinados objetivos orientando o aluno-leitor sobre a importância de se recorrer às estratégias de leitura como condição importante para se obter uma (melhor) compreensão textual.

3.1.1 A Ativação dos Conhecimentos Prévios como Estratégia para a Compreensão Leitora

Para Koch (2003), o processamento textual pode ser compreendido como uma atividade de caráter linguístico e sociocognitivo. Assim o leitor para alcançar com êxito a compreensão de um texto precisa recorrer a uma série de conhecimentos que estão armazenados em sua memória, utilizando-se para isso de estratégias de processamento de caráter cognitivo, textual e sociointeracional.

As estratégias cognitivas são aquelas que requerem do interlocutor a execução de algum cálculo mental, a exemplo das inferências, ou seja, o interlocutor, ouvinte-leitor, processa novas representações mentais, a partir de informações dadas no texto, entre o que está explícito e o que não está evidente no texto, recorrendo ao seu conhecimento de mundo ou enciclopédico.

Compreende-se, destarte, que o nível de compreensão textual por parte do leitor está intimamente relacionado ao uso que ele faz destes conhecimentos.

Segundo Koch (2003):

As estratégias cognitivas constituem em estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (KOCH, 2003: 35).

No processo de compreensão textual, quanto maior for o conhecimento do leitor sobre um assunto, mais aprofundada será sua compreensão para o texto,

objeto de sua leitura. Isso porque os conhecimentos prévios que tem sobre os aspectos envolvidos na leitura (o conhecimento sobre o assunto, sobre o gênero, até mesmo sobre o autor do texto, sobre a época em que ele foi publicado, ou seja, sobre as condições de produção, o contexto de circulação) contribuem para selecionar as informações que possam criar o contexto de produção de leitura, garantindo assim, sua fluência.

Para Kleiman (2000) “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. (KLEIMAN, 2000, p. 25).

3.1.2 Como Formar um Leitor Proficiente

Para bem compreender o sentido de um texto, o leitor não deverá apenas decodificar os símbolos linguísticos, mas necessitará de um conjunto de conhecimentos prévios como os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e de mundo.

Para Ângela Kleiman:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o — conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. (KLEIMAN, 1989, p. 13)

O leitor proficiente é aquele que partindo de seus conhecimentos prévios e experiências anteriores é capaz de apreender o sentido de um texto utilizando-se ainda de estratégias de leitura que lhe possibilitem um processo constante de formulação, verificação e reformulação de hipóteses que levam à construção e controle da compreensão do texto.

Para Van Dijk (2002), não existe um único processo de compreensão, mas vários processos de compreensão que estão intimamente associados a diferentes situações, a diferentes usuários da língua e a diferentes tipos de discurso:

Em um processamento estratégico não existe tal garantia de sucesso nem uma representação única do texto. As estratégias aplicadas são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significados corretos de um fragmento de texto e podem ser desconfirmadas em processamentos subsequentes. A análise estratégica depende somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. Isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto - como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto - como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos. (VAN DIJK, 2002, p. 23)

Alliende e Condemarín (1987) defendem que a compreensão leitora depende de um grande número de fatores muito complexos e inter-relacionados entre si, fatores estes que os autores assim classificam: i) fatores de compreensão leitora derivados do emissor (escritor); ii) fatores de compreensão leitora derivados do texto e, iii) fatores da compreensão provenientes do leitor.

Considerando-se a leitura como um processo ativo de reconstrução do significado da linguagem, representada por símbolos gráficos (BROOKS, 1970), a avaliação da compreensão leitora estará intimamente ligada ao nível de habilidade leitora do indivíduo bem como de sua relação com o grau de complexidade do texto escrito.

Nesta inter-relação, o autor do texto estabelece um conteúdo, organiza-o e o codifica, utilizando elementos linguísticos que se inserem nas estruturas sintáticas, e o leitor em contrapartida decodifica a mensagem, valendo-se de suas habilidades leitoras, de sua experiência com vocabulário, da sintaxe e dos conceitos usados pelo autor. “[...] Um bom leitor forma constantemente para si hipóteses sobre os significados e propósitos e faz previsões”. (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 1987, p. 142).

3.1.3 A concepção dialógica de Bakhtin e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) propõem um ensino de língua materna baseado na perspectiva de Bakhtin, a qual considera a linguagem como produto da interação verbal dos sujeitos sociais que a constituem.

Segundo os PCNEM (2000, p. 18) “o processo de ensino/aprendizagem de L. P. deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um

processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral”.

Nesse sentido, por compreendermos que o conhecimento só se manifesta por meio do diálogo e das interações sociais, nas quais os sujeitos se constroem e se reconstróem a todo momento, transformando assim a sua palavra, defendemos um ensino de língua materna pautada no diálogo e na reflexão dos mais diferentes textos que circulam nas esferas sociais.

O fragmento em epígrafe: “a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, 2006, p. 135), nos leva a refletir sobre o processo de compreensão da leitura. Fazendo um diálogo com Bakhtin, entendemos que os significados não estão cristalizados e imutáveis no texto, mas antes eles são construídos e recriados pela interação entre o leitor, o texto e o autor.

O leitor por meio dos elementos linguísticos textuais reconstrói as ideias do autor, recorrendo aquele a um conjunto de conhecimentos pessoais e de mundo.

Ao tratar sobre a significação, Bakhtin (2006) se reporta à definição de tema que na visão deste autor corresponderia à condição pré-existente para a concretização da enunciação. O tema é o resultado da inter-relação entre as formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações) e os elementos não verbais da situação.

Segundo Bakhtin, o tema da enunciação constitui-se no instante concreto de sua realização. Para este filósofo da linguagem, a investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode direcionar-se para dois polos distintos: para o estágio superior, o tema; que nesse caso estaria relacionado à investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta; ou então, seguindo pelo outro polos, a significação alcançaria o estágio inferior: concernente à investigação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos, a investigação da palavra dicionarizada.

Na concepção bakhtiniana, a compreensão deve ser ativa e somente ela:

[...] nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo [...] a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto

mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2006, p. 135)

Em síntese, pode dizer que em Bakhtin a compreensão é percebida como um processo de interação entre sujeitos, no qual o locutor e interlocutor constroem sentidos e significados para as palavras conforme seus interesses e experiências pessoais, constituindo-se a compreensão em uma forma de diálogo, no qual à palavra do locutor se contrapõe (ao tempo que também coexiste) a do interlocutor. Dessa forma, a compreensão defendida por Bakhtin é a ativa responsiva e se manifesta no cerne da interação entre indivíduos, onde “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

No que diz respeito especificamente ao ensino e aprendizagem da língua materna, a concepção de compreensão ativa responsiva requer que, em termos de ações de sala de aula, o ensino da leitura seja compartilhado, não se resumindo a questionários com perguntas que se limitam a reconhecimento de conteúdos e não buscam a participação efetiva dos alunos.

Nesse viés, a postura do professor de L.P. do E.M., deve ser a de um facilitador da compreensão ativa responsiva por parte dos alunos, desenvolvendo estratégias de leitura que promovam a competência leitora crítica desses alunos, como forma de fazê-los interagir socialmente por meio da língua.

3.1.4 A taxonomia de Barrett

Alliende & Condemarín (1987) em seu livro “Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento”, advogam sobre a necessidade de avaliar e ensinar uma série de destrezas de compreensão da linguagem escrita. Segundo estes autores, estas destrezas são importantes para alcançar os aspectos críticos da compreensão leitora.

Dessa forma, Alliende & Condemarín (1987) reapresentam a Taxonomia de Barrett (1968)¹⁴ como proposta de se trabalhar a compreensão leitora. A seguir,

¹⁴ Segundo Alliende & Condemarín a Taxonomia de Barrett foi elaborada para os textos especialmente narrativos, mas pode ser considerada para outros tipos de textos.

apresentamos um quadro que aponta as propostas de classificação de compreensão leitora, segundo o trabalho exigido ao leitor.

THE BARRETT TAXONOMY – SUMMARY OF MAIN CATEGORIES	
1. Literal Comprehension	<ul style="list-style-type: none"> a) Recognition (locate/identify) <ul style="list-style-type: none"> i) Of details ii) Of main ideas iii) Of sequence iv) Of comparison v) Cause / effect relations vi) Character traits b) Recall (i.e. from memory) <ul style="list-style-type: none"> i) Of details ii) Of main ideas iii) Sequence etc, as in a) above
2. Reorganisation	<ul style="list-style-type: none"> a) Classifying b) Outlining c) Summarising
3. Inference	<ul style="list-style-type: none"> a) Of supporting detail b) Of main ideas c) Of sequence d) Of comparisons (e.g. time, characters) e) Of cause / effect relations f) Of character traits g) Of outcomes (prediction) h) Of figurative language (interpretation)
4. Evaluation	<p>Judgements of:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reality / fantasy b) Fact / opinion c) Adequacy / validity d) Appropriateness e) Worth, desirability, acceptability
5. Appreciation	<ul style="list-style-type: none"> a) Emotional response to content b) Identifications with characters or incidents c) Reactions to author's use of language d) Imagery

Figura 10 - THE BARRETT TAXONOMY (Tradução no Apêndice "L")

Cognitive and affective Dimensions of Reading Comprehension

Reproduced by permission of The National Society for the Study of Education, University of Illinois, Chicago. From: Barrett, T.C (1997) 'A Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension', in Robinson, H.M (ed.) (1968) 'Innovation and Chance in Reading Instruction', 67th Year Book of The National Society for the Study of Education, 7 – 29. Chicago: University of Illinois.

Barrett (1968) estabelece uma Taxonomia em que distingue entre a compreensão literal, a reorganização da informação, a compreensão inferencial e a compreensão crítica ou avaliação.

A **compreensão literal** concerne à recuperação de informação que se encontra explícita no texto e abrange o reconhecimento e a lembrança de detalhes, ideias principais, sequências, comparações, relações de causas e efeito e de traços de personagens.

A **reorganização** consiste em analisar a informação apresentada no texto, com o objetivo de resumi-la ou esquematiza-la, tendo em vista a geração de informação nova.

A **compreensão inferencial** requer do leitor o levantamento de hipóteses e suposições acerca do texto, com base nos seus conhecimentos prévios e de mundo. A leitura crítica ou de avaliação requer do leitor a emissão de juízos de valor, acerca das ideias expressas no texto, valendo-se o leitor de suas experiências, conhecimentos e opiniões.

A proposta de compreensão leitora de Barrett muito se assemelha a de outros estudiosos como Català et al (2001) que propõem a mesma linha de classificação: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica.

Para melhor entendimento do que foi descrito e para efeito de comparação apresentamos o quadro com os propósitos da compreensão leitora definidos por Català et al (2001).

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Compreensão literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto: reconhecimento de ideias principais; reconhecimento de uma sequência; reconhecimento de detalhes; reconhecimento de comparações; reconhecimento de relações de causa-efeito; reconhecimento de traços de carácter de personagens.
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias, a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: Classificar; Esquematizar; Resumir; Sintetizar.
Compreensão inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: dedução da ideia principal;

	dedução de uma sequência; dedução de detalhes; dedução de comparações; dedução de relações de causa-efeito; dedução de traços de caráter de personagens; dedução de características e aplicação a uma situação nova; predição de resultados; hipóteses de continuidade de uma narrativa; interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

QUADRO 5 - SÍNTESE DA TAXONOMIA DA COMPREENSÃO LEITORA

* Fonte: Català (et al., 2001). Adaptado a partir da taxonomia da compreensão leitora proposta por CATALÀ, G., CATALÀ, M., MOLINA, E. & MONCLÚS, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. PL (1.fl-6.a de primária). Barcelona: Graó.

Consideramos neste trabalho a Taxonomia de Barrett como parâmetro para sugerirmos uma análise das estratégias de leitura aplicadas pelos professores sujeitos da nossa pesquisa, com o objetivo de descrevermos tais estratégias e avaliando se elas foram significativas para o processo de compreensão leitora por parte dos alunos.

Segundo Carvalho (2013, p. 69):

Para o desenvolvimento da compreensão leitora, é interessante que o professor proponha atividades que auxiliem o aluno no relacionamento de conteúdos do texto com conhecimentos prévios, que o ajudem a estabelecer objetivos próprios no desenvolvimento da compreensão, de modo a engajar seus processos cognitivos. Ao ativar o conhecimento prévio indicando os objetivos de leitura, o aluno começa a aprender e adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto, de acordo com seus próprios objetivos no momento da leitura.

Concordamos com Carvalho (2013) quando ela propõe um ensino de leitura interativo no qual o leitor reconstrói os sentidos do texto a partir de seus conhecimentos prévios e ratificamos que o professor que pretende desenvolver em seus alunos a capacidade de compreensão leitora tem que valer-se de uma série de estratégias de leitura como as que foram descritas nesta seção, enfatizando que todas as dimensões de compreensão leitora: literal, inferencial, de reorganização e leitura crítica são importantes e indispensáveis ao processo de compreensão leitora, requerendo ações integradas.

3.1.5 O professor e o ensino das estratégias de leitura

Nesta seção procuraremos discutir acerca das estratégias de leitura e sua importância para a formação do leitor autônomo e independente. Neste sentido, não somente o professor de Língua Portuguesa, mas qualquer professor, seja de que disciplina for, precisa utilizar as estratégias de leitura em sala de aula com o objetivo de formar leitores proficientes; leitores que saibam utilizar as estratégias de leitura no processo de compreensão de um texto.

De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 46 e 47), “bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama”.

Giroto e Souza (2010), baseando-se em autores como Hampton e Resnick (2009), Harvey e Goudvis (2008), Fisher, Frey e Lapp (2008) defendem o ensino de leitura por meio do ‘letramento ativo’, uma vez que essa metodologia pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura pelo sujeito leitor e que esta técnica de ensino deve ser incentivada desde as séries iniciais, proporcionando aos alunos o contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática de leitura.

Os professores, de um modo geral, devem exercer o seu papel de mediadores na leitura/compreensão, priorizando um ensino colaborativo, que considera o aluno como um sujeito ativo e co-responsável no processo de construção de sentidos no texto.

Para Koch (2006, p. 35)

[...] a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições.

Percebe-se nas palavras da autora que o leitor no processo de ler e compreender constrói significados para um texto por meio de uma atividade ativa de leitura, num processo contínuo de levantamento e aferição de hipóteses, valendo-se de seus conhecimentos prévios e pistas textuais deixados pelo autor no texto.

O professor como sujeito facilitador do processo de leitura em sala de aula deve propiciar atividades de leitura que contribuam para que o aluno leitor não só alcance a significação do dito, mas amplie as possibilidades de leitura acrescentando ferramentas didáticas para que o aluno estabeleça com o texto relações intertextuais e melhor compreenda seus subentendidos.

Lopes e Carvalho (2012), advogam que o sujeito leitor desempenha um papel ativo no evento da leitura, e que o processo de interação entre o leitor/texto/professor(a) pode facilitar ou 'realinhar' o processo da interpretação por parte do leitor.

Giroto e Souza (2010), comungando da concepção vygotskiniana da aprendizagem como um resultado da interação de sujeitos, são a favor de um ensino colaborativo de leitura, no qual o(a) professor(a) juntamente com os seus alunos desenvolvem estratégias de leitura voltadas para o "letramento ativo". É o que propõem Mclaughlin e Allen (2002): "leitores ativos interagem com os textos que leem, por meio da ação de mediadores, na formação de seu estatuto leitor". (MCLAUGHLIN E ALLEN, 2002 apud GIROTO E SOUZA, 2010 p. 53).

Desde a década de 1980, estudiosos norte-americanos pesquisam insistentemente sobre as estratégias de pensamento que leitores proficientes utilizam no processo de compreensão leitora, e baseando-se nestas investigações, propõem maneiras de ensinar estas estratégias para as crianças. Giroto e Souza (2010) apresentam de forma clara as conclusões a que chegaram estudiosos como Pearson e colaboradores (1992 apud HARVEY, GOUDVIS, 2008, p. 20-22), sobre as estratégias que leitores independentes e proficientes utilizam quando constroem significados no texto:

Leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; [...] visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; [...] são peritos em sintetizar a informação e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão. (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 55).

Apresentaremos a seguir de forma resumida algumas estratégias de leitura observadas pelos estudiosos norte-americanos e que servem como âncora para os professores que trabalham com o processo de compreensão leitora em sala de aula.

3.1.6 Algumas estratégias leitoras e sua aplicabilidade

i) **Conexões:** são estratégias de leitura que se baseiam nos conhecimentos prévios e enciclopédicos do leitor, de tal forma que esses conhecimentos estabeleçam pontes ou conexões entre as experiências que o leitor dispõe e as informações novas presentes no texto. Há três tipos de conexões possíveis: 1) as de texto para texto (**T – T**), em que o sujeito leitor, ao ler um texto, estabelece conexões com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes; 2) as conexões de texto para o leitor (**T – L**) são aquelas em que o leitor relaciona o texto com situações vivenciadas por ele, ou seja, estão intrinsecamente associadas às suas experiências pessoais e, 3) finalmente as conexões texto-mundo (**T-M**) que estão associadas às informações presentes no texto e aos acontecimentos globais vivenciados por este leitor.

ii) **Inferência:** são estratégias de leitura que permitem aos leitores realizarem hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios com o propósito de comprovarem se ditas hipóteses ou previsões condizem com as ideias implícitas no texto. Para os autores norte-americanos, inferir relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas.

iii) **Visualização:** são estratégias de leitura que permitem aos leitores criarem imagens mentais acerca da temática abordada no texto, valendo-se de seus conhecimentos prévios e de seus sentimentos e sensações. Para Girotto e Souza (2010, p. 85):

Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias, serem abordadas tão proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.

Segundo estes autores, leitores proficientes que realizam a estratégia de visualização recorrem aos seus conhecimentos prévios, relacionando-os a detalhes importantes do texto, transformando as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos, e, melhorando consequentemente a sua capacidade de compreensão leitora.

iv) **Sumarização:** é uma estratégia de leitura na qual o leitor busca descobrir a essência do texto, ou seja, aquilo que o texto apresenta ou tem de mais significativo. Não trata aqui meramente de sublinhar e checar a ideia principal como ocorre de costume nas atividades de leitura impostas em nossas escolas.

Segundo Harvey e Goudvis (2008) determinar a ideia mais importante em um texto não é uma tarefa fácil e depende primeiramente do propósito estabelecido pelo leitor ao ler determinado texto. Girotto e Souza defendem que na sumarização “uma boa razão para determinar as ideias importantes é que elas serão aquelas que o leitor quer lembrar, em função de sua finalidade de seu propósito na leitura” (GIROTTO E SOUZA, p. 2010, p. 94)

Girotto e Souza apresentam algumas dicas de como o leitor deve utilizar-se da estratégia de sumarização, com o objetivo de ajudá-lo a ter uma visão geral do texto antes mesmo de lê-lo.

- Ativar o conhecimento prévio;
- Entender as características da extensão e da estrutura do texto;
- Perceber os títulos e subtítulos importantes;
- Determinar o que ler e em que ordem;
- Orientar a que tópicos deve-se prestar atenção;
- Definir o que ignorar;
- Orientar que os alunos podem abandonar a leitura, quando o texto não contém informação relevante;
- Decidir se vale a pena ler ou apenas dar uma olhada no texto.

Essa estratégia de leitura contribui para que o sujeito leitor se posicione criticamente acerca do texto, uma vez que pode utilizar-se das evidências textuais para inferir as ideias mais pertinentes e expressivas do texto, articulando-as ainda com as suas próprias opiniões.

v) **Síntese:** é a estratégia de leitura que permite aos leitores mais do que resumir o texto lido, mas a priori, construir significados para o texto, baseando-se o leitor em seus conhecimentos prévios e experiências anteriores. Girotto e Souza (2010), reportando-se a Harvey e Goudvis (2008) afirmam que “quando leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais

importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras”. (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 103).

Giroto e Souza (2010) apontam esta estratégia de leitura como primordial na formação do leitor autônomo, por considerá-la como uma junção de todas as outras estratégias, permitindo ao leitor conectar o novo com o conhecido, para construir um todo coerente e com sentido.

3.1.7 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) como o próprio nome diz têm o propósito de nortear as abordagens a serem realizadas nas práticas de ensino e aprendizagem voltadas para a modalidade do E.M.

Para efeito deste trabalho discutiremos um pouco o Capítulo I que versa sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa, voltando a nossa atenção para o ensino de leitura empreendido pelos professores de Língua Portuguesa em salas de aula do E.M.

Segundo as OCEM (2006, p. 18), o Ensino Médio deve “proporcionar ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”.

Nesse sentido, o E.M, última etapa da Educação Básica, deve proporcionar uma formação íntegra e global dos seus alunos, como forma de torná-los cidadãos conscientes e preparados para as exigências do mercado de trabalho, como também para avançar em níveis mais complexos de estudo.

De acordo com as OCEM, os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental propõem um ensino voltado para a “construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos” (OCEM, 2006, p. 18), ao passo que o ensino de L.P no contexto do E.M, deve proporcionar aos seus estudantes “o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (OCEM, 2006, p. 18).

Isso implica dizer que o aluno do E.M tem que não somente adquirir um conhecimento efetivo acerca dos textos que circulam na nossa sociedade como também ter uma visão crítica e reflexiva acerca da nossa língua e linguagem.

Considerando-se assim o contexto de interações e de letramento que o aluno traz para o E.M, as OCEM (2006, p. 32) sugerem que o aluno do E.M na disciplina de L.P, deve ao longo de sua formação apresentar as seguintes competências:

- Conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade [...];
- [...] o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;
- Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. [...]

Neste sentido, as OCEM propõem um ensino de língua voltado para a compreensão do funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção – o que será possível por meio de situações concretas de interação nas quais os alunos construam saberes relativos ao uso de estratégias (linguísticas, textual e pragmática) e dessa forma assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato.

Para melhor esclarecer o que foi exposto anteriormente, segue abaixo o quadro 6 que aponta os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem da L.P para o Ensino Médio.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS

- **Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas**

Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma

lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.

- **Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade**

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

- **Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta**

Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.

- **Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte**

Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.

- **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não**

Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

QUADRO 6 - EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM

* Fonte: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1), p. 37-38.

A proposta curricular dos conteúdos de L.P para o E.M evidenciam uma prática crítica e reflexiva por parte dos professores ao trabalharem as atividades de linguagem – falar, escrever, ouvir e ler –, considerando estas como instrumentos de interação e portanto como objetivos de uso e reflexão sobre os usos e as formas que elas representam nos eventos de comunicação.

Dessa forma, pretendemos neste trabalho focalizar a importância da leitura, enquanto atividade de linguagem, realizada dentro e fora do espaço escolar como primordial para a formação do sujeito crítico reflexivo constituindo-se a ação de ler e compreender como essencial na preparação do aluno para a cidadania e para a atuação no mundo do trabalho ou para a continuação da educação formal, assim como apresenta a LDBEN/96 (Art. 35).

CAPÍTULO IV

ENSINO E PRÁTICAS DE LEITURA: análise das aulas observadas e considerações acerca dos questionários dos interlocutores da pesquisa

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”.

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados da nossa pesquisa obtidos a partir dos questionários e memoriais docentes aplicados aos professores de L.P, dando prioridade à análise detalhada de cinco aulas de leitura observadas em salas de aula de E.M, em três escolas da rede estadual de Picos-PI.

4 ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS

Para a análise das aulas observadas foi utilizada a Taxonomia de Barrett (1968), já referida no Capítulo III, na seção 3.1.4, por considerarmos que ela representa com simplicidade e objetividade as etapas que envolvem o processo de compreensão, constituindo-se em um importante recurso de avaliação desse processo. Dessa forma, as aulas de leitura foram analisadas a partir das categorias propostas por Barrett em: **a)** compreensão literal; **b)** reorganização; **c)** compreensão inferencial; **d)** compreensão crítica (avaliação); **e)** apreciação.

4.1 Leitura orientada do poema “Rosa de Hiroshima” (Unidade Escolar Landri Sales: 25/04/2014)

Nesta aula observada, a professora “A” levou para a turma do 1º ano do Ensino Médio um poema de Vinícius de Moraes intitulado “ROSA DE HIROSHIMA”. Para a realização desta atividade, a educadora relatou que havia preparado um vídeo para ilustrar e contextualizar a temática abordada no poema, mas como o

data-show apresentou problemas, ela prosseguiu a atividade com uma conversa dialogada com a turma.

Para iniciar pediu que a turma se dispusesse em círculo, e em seguida entregou aos alunos uma folha contendo o poema e as questões a serem trabalhadas. De imediato, ordenou que os alunos fizessem uma leitura silenciosa, para logo em seguida discutirem o poema.

Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças	Da rosa da rosa
Mudas telepáticas	Da rosa de Hiroshima
Pensem nas meninas	A rosa hereditária
Cegas inexatas	A rosa radioativa
Pensem nas mulheres	Estúpida e inválida
Rotas alteradas	A rosa com cirrose
Pensem nas feridas	A anti-rosa atômica
Como rosas cálidas	Sem cor sem perfume
Mas, oh, não se esqueçam	Sem rosa, sem nada.

Vinicius de Moraes

Após essa leitura estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Professora “A”:

“pensem nas meninas”...
cegas inexatas...
pensem nas mulheres...
rotas alteradas... ”
O que é rota alterada?... Primeiro, o que é uma rota?...

Alunos:

[...] (ruídos)

Professora “A”:

se eu disser assim... olha... você tem que seguir essa rota...
essa rota é o quê?

Alunos:

[...] caminho.

Professora “A”:

um caminho ... quê mais?...

Alunos:

destino...

Professora “A”:

caminho... destino... direção... agora... e o que é... realmente alterada? [...] o que é alterada? geralmente... geralmente não... são as mulheres que fazem o quê?

Aluna:

acontece isso... uma rota alterada ... que causa sofrimento...

Professora “A”:

sofrimento... em relação ao corpo... sofre alteração ou não?...

Aluno:

{sofre... sofre

Professora “A”:

são as mulheres que fazem o quê? ... são as mulheres que realmente geram?... num é?... então... essas mulheres que vão gerar essas crianças... essas crianças... também vão vim com problema?...

Alunos:

{vão... vão vim com problema.

Professora “A”:

então essa rosa vai ser alterada ou não vai?

Aluno:

{vai...

Professora “A”:

vai ser alterada... então vocês notaram como esse pequeno poema aqui... realmente ele tem... ele tem muitas interpretações... essa mulher... quando eu digo rotas alteradas, ela que vai gerar a próxima geração... a próxima realmente geração... e essa geração já vai ser o quê?... essa geração vai receber essa herança da guerra. Infelizmente recebe.

Professora “A”:

“pensem nas feridas
como rosas cálidas”... e esses dois versos aí... que quis dizer?... essas
rosas cálidas... rosa é o quê?

Aluna:

uma flor.

Professora “A”:

o que quer dizer cálidas?...

Alunos:

silêncio.

Professora “A”:

dentro do contexto num dá para vocês saberem não? rosas cálidas, o que
quer dizer? aí no contexto? hum... essas rosas cálidas seria aquela rosa
sem cor... poderia ser uma rosa sem cor?

Alunos:

silêncio

Professora “A”:

porque aqui ... nós estamos fazendo isto aqui... para lembrar da Arte...
presta atenção... e a arte não é só aquilo que tem beleza não... que se
mostra a partir de um ponto positivo não... a arte... ela pode sair de um
ponto negativo... esse ponto aqui foi positivo?

Alunos:

{não...

Professora “A”:

é negativo... então... a rosa aqui... é uma rosa que traz alegria?...

Aluna:

não...

Professora “A”:

ela traz cor? ... que rosa é essa?

Aluna:

uma rosa de tristeza?...

Professora “A”:

rosa de tristeza... rosa mais o quê?... vamos lá... uma rosa o quê? que ao
lembrar dessa rosa de Hiroshima eu lembro de quê?

Aluna:

{de medo.

Professora "A":

{de sofrimento... de medo... quê mais?

Aluna:

angústia...

Professora "A":

de angústia... essa rosa pode ser uma cor que realmente chama a atenção?... silêncio.

Professora "A":

cálida é aquela rosa realmente desbotada, sem cor... viu? mas é o seguinte... vamos aqui... olha...

mas, oh, não se esqueçam...

da rosa... da rosa...

da rosa de Hiroshima... essa rosa que ele quer falar aqui é o quê? justamente a bomba, né?... então o efeito que a bomba tornou... não só aquele formato da rosa... mas toda a irradiação que foi sobre Hiroshima... oh!...

a rosa hereditária... ei... a rosa hereditária... a rosa radioativa... ei... vou perguntar mais só uma vez... porque tudo significa basicamente a mesma coisa... a rosa hereditária... a rosa radioativa ... eu quero que vocês comentem principalmente quem não falou ainda... quem é essa rosa hereditária... a rosa radioativa... estúpida e inválida?

Aluna:

a bomba...

Professora "A":

a bomba... Então por que rosa hereditária?

Aluno:

() jogaram a bomba só para causar tristeza...

Professora "A":

tristeza mais o quê mais?... Podem falar sem vergonha... o que é hereditária?

Aluno:

que vem passando de geração em geração...

Professora "A":

vem passando de geração em geração... muito bem... aí a outra?...
radioativa...

Aluno:

a radiação também que foi junto...

Professora "A":

muito bem... a radioatividade né?... e estúpida?... o que significa?

Aluna:

Sem motivo.

Professora "A":

muito bem... sem motivo... porque eles não tiveram motivo pra ter feito
isso... então... foi coisa... algo insignificante... vamos falar insignificante
porque o que ela causou não trouxe bem a ninguém... só tristeza... e
sofrimento...

aí tem muita gente que diz que... olha... até mesmo os americanos... presta
atenção... até mesmo os americanos... foram contra... os efeitos que a
bomba causou... por que quem é que quer... que acabe realmente uma
guerra com outra guerra?... oh... aí tem... inválida... porque foi inválida?...

Aluna:

porque não teve efeito nenhum.

Professora "A":

porque não teve efeito nenhum... aí pode ter muita gente que pode falar...
teve... que a guerra acabou... mas também... como é que não acaba?... ei!...
mas que foi que serviu de exemplo...pra...olha... até pra outras gerações... o
que foi que os EUA... estou falando os EUA... porque foi ele que estava à
frente... provou com isso?... que só acaba uma guerra... com outra guerra...
isso aí vai voltar a paz?...

Alunos:

{não...

Professora "A":

{não... é aquilo que o professor de história falou pra vocês... foi por isso que muitos japoneses... até mesmo ficaram sentidos... não foram a favor de o Japão... depois se aliar aos EUA... por quê?... o que foi que eles disseram? foram eles os grandes causadores da nossa dor... e até hoje... quando chega.. quando faz um aniversário...um aniversário triste... mas quando faz aniversário... a bomba atômica é lembrada como uma coisa triste... realmente estúpida... uma coisa que foi marcada por muitas gerações... que famílias inteiras desapareceram... por uma coisa que poderia ter sido conversada, né?... então olha!... e outra coisa... não foi só uma... depois de Hiroshima, ainda teve Nagasaki... então... eles não se sentiram satisfeitos... aí... tem muita gente que questiona... será que se ... o Japão tivesse encerrado a guerra... será que assim mesmo... eles não teriam lançado a bomba?... eles queriam era lançar... para saber o efeito...então vamos lá... “sem cor” sem perfume... sem rosa... sem nada. “a anti-rosa atômica”. a rosa com cirrose ... cirrose também não é uma doença?

Alunos:

{é...

Professora “A”:

que é causada por o quê?

Aluno:

álcool...

Professora “A”:

além do álcool mais o quê?

Alunos:

{cigarro...

Professora “A”:

lembrem... o cigarro... presta atenção... tem fumaça... num tem?... aquela fumaça que realmente atinge os pulmões... a bomba também causa isso?...

Alunos:

{Sim.

Professora “A”:

vamos aqui... olha... “a anti-rosa atômica sem cor... sem perfume... sem rosa... sem nada”... por exemplo: a anti-rosa atômica... nesses últimos versos o que... que ele fala aí?...

Alunos:

ruídos...

Professora “A”:

e o que mais ele quis falar... sem cor... sem perfume... sem nada... o formato tinha cheiro?

Alunos:

{não...

Professora “A”:

o cheiro não... ela tinha consequência... né? poderia ter um cheiro ruim... olha... rosa tem cheiro ruim?...

Alunos:

{não. tem perfume.

Professora “A”:

{tem perfume... olha... sem perfume... sem rosa... sem nada... o formato infelizmente não deu para mostrar pra vocês... depois ele ficou disperso no ar... sem nenhum formato... sem cor... sem cheiro... só com o quê?... só com tristeza... com destruição... não foi isso?... olha isso aqui está muito ligado aos contextos históricos... o professor utiliza muito... então olha... quem construiu esse poema foi Vinicius de Moraes... na época que teve... a atividade aqui para vocês, olha...

aqui no 1^a: qual é o assunto do poema de Vinicius de Moraes?... vocês vão dizer só qual é o assunto...

2^a - procure explicar seu título... olha... rosa de Hiroshima.. na 1^a parte do poema... é essa 1^a estrofe aqui...

3^a - “o poeta pede que pensemos nas crianças... meninas... mulheres... vítimas da bomba... destaque no texto os adjetivos que caracterizam as vítimas da guerra atômica e explique o sentido desses adjetivos”.

4^a – na segunda parte... um anti-rosa é uma rosa que não causa alegria... que ninguém queria receber... “o poeta qualifica a rosa de Hiroshima como anti-rosa”... destaque... no texto... os adjetivos que ele utiliza para qualificar a rosa e explique o sentido desses adjetivos”... como é em dupla... vocês tem que entrar em consenso e colocar... a resposta de ambos... eu só quero em dupla e quem ficou em individual pode fazer... vamos lá, eu quero receber... não esqueçam de colocar a dupla.

Através da transcrição e análise da aula observada, percebemos que a professora “A” utilizou-se de diferentes estratégias de leitura durante a aula que foram de grande importância para o desenvolvimento da mesma.

Dada a complexidade do poema “Rosa de Hiroshima”, a professora apresentou-o à turma por meio de uma conversa orientada, uma vez que o poema, enquanto gênero literário, é permeado de figuras de linguagem. Nesse sentido, na exploração do poema a professora optou por discutir com os seus alunos estrofe por estrofe no sentido de orientá-los para a compreensão da linguagem metafórica.

É importante frisar que a educadora com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do poema, preparou antes um PowerPoint com o poema musicado na voz de Ney Matogrosso, tendo como pano de fundo imagens chocantes que representavam os efeitos trágicos da bomba. Contudo, não foi possível a apresentação do PowerPoint, uma vez que o Datashow estava com defeito.

A aula transcrita evidencia que a professora procurou explorar as potencialidades da linguagem poética, com o intuito de fazer com que os alunos desvendassem os múltiplos sentidos presentes no poema.

As OCEM (2006, p. 79) assim tratam sobre o ensino dos gêneros literários:

Poemas, contos, crônicas, dramas, são gêneros que, assim como os romances, têm suas próprias exigências de fruição e estudo. Por exemplo, analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com o corpo sua força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte.

Dessa forma, as OCEM estabelecem que o aluno desta modalidade, especificamente no que concerne à disciplina de L. P seja capaz de interagir socialmente por meio da linguagem participando ativamente de situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escrita, oportunizando ao professor condições para que este aluno conviva e interaja com os mais diversos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade.

Dando continuidade à análise das estratégias de leitura aplicadas por essa professora, verificamos a utilização da predição e da ativação de conhecimentos prévios dos alunos quando ela pede aos mesmos para falarem o que entenderam sobre o poema, como por exemplo: “*pensem nas meninas... cegas inexatas...*”

“pensem nas mulheres... rotas alteradas... o que é rota alterada?... primeiro o que é uma rota...”

Apresentamos em seguida o quadro 7 cuja análise permite ilustrar que, na fase da pré-leitura, a professora realiza atividades que promovam o desenvolvimento da compreensão inferencial.

COMENTÁRIOS	TIPO DE COMPREENSÃO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Se eu disser assim... olha... você tem que seguir essa rota... essa rota é o quê?	Literal e Inferencial	- Ativação de conhecimentos prévios dos alunos.
“pensem nas feridas como rosas cálidas”... e esses dois versos aí... que quis dizer?... essas rosas cálidas... rosa é o quê?	Inferencial Literal	- Utilizar o contexto para descobrir o significado da palavra - Reconhecimento da informação explícita. - Compreensão de vocabulário.
... eu quero que vocês comentem principalmente quem não falou ainda... quem é essa rosa radioativa... estúpida e inválida?...	Literal e Inferencial	- Dedução da ideia principal. - Compreensão da linguagem figurativa, reconhecendo o sentido metafórico da palavra rosa no poema.
Porque aqui... nós estamos fazendo isto aqui... para relembrar da Arte... presta atenção [...] A arte... Ela pode sair de um ponto negativo... esse ponto aqui foi positivo?	Inferencial Crítica	- Dedução da ideia principal. - Dedução de relações de causa-efeito ou efeito-causa. - Formação de juízos próprios e identificação com a linguagem do poeta.

QUADRO 7 - RESUMO DE ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Percebe-se nesta atividade que a professora procura ativar os conhecimentos dos alunos para o assunto da leitura, fazendo uso também de estratégias que orientam o processamento de conteúdos no texto, e certifica-se de que o objetivo foi alcançado. Continuamente, faz perguntas aos alunos e avalia a compreensão do texto, organizando as ideias com o intuito de chegar ao sentido pretendido. Talvez, seja esse um ponto mais específico para a reflexão: há um sentido pretendido, pois a aula, como se pode observar, é preparada sob um direcionamento leitor. Há um sentido pretendido, também, pela professora, quem parece seguir um roteiro de respostas por ela pensadas anteriormente.

O passo a passo orientador nos sugere, ainda, menor participação do aluno, o que nos permite enxergar outro lado da situação leitora no contexto de ensino: uma leitura direcionada para o texto; quando, na verdade, um texto pode ter leituras

ampliadas de acordo com as conexões possíveis de cada leitor e as permissões das pistas textuais.

Observou-se nesta atividade que os alunos sentiram dificuldades de realizar as devidas inferências, visto que o poema “Rosa de Hiroshima” requer uma experiência mais apurada por parte do aluno leitor e, principalmente, porque o texto literário ou poético dá margens a inúmeras interpretações ou sentidos.

Consideramos, pela análise sugerida, que a professora fez uso de várias estratégias de leitura com o intuito de desenvolver a interpretação, ou seja, de facilitar a compreensão leitora de seus alunos. Pelo quadro 8 constata-se que na fase da pós-leitura a professora realizou atividades que propiciaram o desenvolvimento de três tipos de compreensão: literal, reorganização e inferencial.

DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO	PERGUNTAS E PROPOSTA DE ATIVIDADES (ANEXO 1)	TIPO
- Resumo, através da reordenação de ideias, tendo em conta a informação disponível. - Definição da ideia principal.	1 – Qual é o assunto do poema de Vinicius de Moraes?	Reorganização
- Explorar o título usando-o como pista.	2 – Procure explicar seu título.	Inferencial
- Identificar características de personagens. - Utilizar o contexto para atribuir significados a palavras e expressões do texto.	3 – Destaque do texto os adjetivos que caracterizam as vítimas da guerra atômica e explique o sentido desses adjetivos.	Literal Inferencial
- Identificar características de personagens. - Dedução de relações de causa-efeito.	4 – Destaque no texto, os adjetivos que ele utiliza para qualificar a rosa e explique o sentido desses adjetivos.	Literal Inferencial

QUADRO 8 – PROCESSOS DE COMPREENSÃO PÓS-LEITURA

Na primeira pergunta: “Qual é o assunto do poema de Vinicius de Moraes”, a professora pretende que os seus alunos construam o entendimento do poema, ou realizem a compreensão global, depreendendo do poema a sua temática ou a ideia principal.

Segundo Solé (1998, p. 138): “[...] a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.”

Percebeu-se nesta aula, que a leitura crítica¹⁵ foi pouco explorada, uma vez que a professora não propôs atividades que permitiram o desenvolvimento da compreensão crítica por parte dos alunos. Como, por exemplo, ao listarem os adjetivos e indicar o sentido de cada um deles no texto, os alunos realizaram atividades referenciais que poderiam ser mais bem aproveitadas se a professora pedisse aos seus alunos para apresentarem ideias que complementassem possíveis razões para a escolha daqueles adjetivos no texto ou período, em que eles estavam inseridos, essa escolha tem a ver com o movimento argumentativo do produtor textual e o encaminhamento de sentido esperado. Essa atividade, tranquilamente, passaria de um nível referencial para níveis mais produtivos como inferencial e crítico.

Passemos para a análise da próxima aula.

4.2. Leitura orientada do texto: “Tráfico, violência e extermínio de jovens” (Escola Normal Oficial de Picos - Data da aula: 26/03/2014)

Na primeira aula observada em uma turma do 1º “A” do Ensino Médio, composta por 26 (vinte e seis) alunos, a professora “B” levou para a sala o seguinte texto:

REALIDADE BRASILEIRA

Tráfico, violência e extermínio de jovens



Trabalhador escravo libertado mostra machucados nas mãos e a água que ele bebeu.

Romper barreiras
Diante dessa realidade é preciso romper as barreiras do preconceito e dialogar com essas pessoas. Ir ao encontro, porque a maioria dos traficados tem medo de dialogar, de expor a situação, de denunciar, seja pelo preconceito social, seja pelo medo de morrer.

Má várias maneiras de os jovens entenderem como se dá o tráfico humano e por conta disso, prevenir para que não aconteça. Acreditamos que os jovens precisam buscar sempre mais formação e conhecimento. Actua de tudo, temos que fazer com que consigam fazer a leitura da realidade onde estão localizados. É a partir daí que conseguimos trazer pessoas para ajudá-los nesse diálogo.

Mais do que tornar o jovem um indivíduo sozinho, que não fala com outras pessoas, que tem medo, é importante mostrar e fazê-lo parte de uma sociedade que é justa e fraterna. Nós não podemos romper com a lógica do capitalismo, incluindo na cabeça do jovem a cultura do medo, de que ele não pode andar sozinho etc. Se nós queremos construir uma sociedade justa e igualitária, não podemos nos basear pela cultura do medo, como infelizmente a maioria das instituições, inclusive as escolas, tem colocado para os jovens.

É hora de romper com a lógica dessa sociedade individualista. Ela só quer o lucro, utiliza as pessoas como mercadorias. Temos que ir ao encontro dessas pessoas e dialogar com elas, fazê-las perceber a

Sugestão de Vídeo
Tráfico de pessoas: Somos humanos, não mercadorias! Produzido especialmente para a CF 2014 pela equipe do Mundo Jovem. Saiba mais na contracapa desta edição.

Sugestões de Sites
No site da CEBIS é possível encontrar cartazes, folhetos, cds, dvds e demais subsídios para aprofundar o tema do Tráfico de Pessoas - www.cebis.org.br.
A Rede Unir Gêro Pela Vida mobiliza para o enfrentamento ao tráfico de pessoas. No site é possível acompanhar a programação nacional e internacional de atividades, textos etc. - <http://redunirgêro.org.br/atividade/atividade.php?site=tr>

Questões para Debate

- 1 - Por que tantos jovens caem na armadilha das promessas de vida fácil?
- 2 - O que significa romper com alguns valores da nossa sociedade?
- 3 - Que atividades concretas podemos desenvolver para combater o tráfico de jovens e outros estudantes para combater o tráfico de pessoas?

MUNDO JOVEM

Figura 11- TEXTO UTILIZADO EM SALA DE AULA

Fonte: REVISTA MUNDO JOVEM: Tráfico, Violência e extermínio de Jovens. n. 443, p. 11. fev. 2014

¹⁵ A leitura crítica que propomos no nosso trabalho consiste na habilidade que o leitor possui para inferir a partir das pistas textuais, as quais fornecem bases para o aluno leitor levantar suas hipóteses e questionamentos, não constituindo-se esse leitor em um mero sujeito passivo diante do texto, mas ao contrário, em um indivíduo que constrói os sentidos no e do texto e para além do texto.

De início, a professora pede para uma aluna ler o texto. Durante a leitura, a professora relaciona o assunto do texto a temáticas abordadas em outros veículos de comunicação, como as novelas de televisão.

Professora “B”:

alguém pode falar o que entenderam aí no 1º parágrafo?

Percebe-se pouco envolvimento por parte dos alunos. No entanto, a professora insiste e procura interagir com a turma.

Professora “B”:

vocês lembram de uma novela da Globo... que abordou a temática do tráfico de mulheres? Que novela é essa?...

Aluna:

Salve Jorge...

Professora “B”:

muito bem... essa novela mostrou o drama de muitas mulheres brasileiras que foram enganadas e exploradas sexualmente em outros países...

No percurso da leitura a professora discute o texto com os seus alunos, questionando sobre o título e incentivando os alunos a trabalharem o vocabulário do texto.

Professora “B”:

um de vocês... me dê o sinônimo de uma palavra aí no texto... ludibriada... por exemplo...

Aluna₁:

enganar...

Professora “B”:

muito bem... ludibriada vem de ludibriar... que significa enganar... “as pessoas são retiradas do círculo comunitário de forma violenta ou ludibriada, inventada, mentirosa”...

Professora “B”:

quem pode falar um significado para inculcado... aí no texto... “nós não podemos romper com a lógica do capitalismo, inculcando na cabeça do jovem a cultura do medo, de que ele não pode andar sozinho, etc”.

Aluno₃:

() atraindo...

Aluna₄:

colocar...

Professora “B”:

muito bem... e prostíbulo... o que significa?

Aluna:

bordéis.

Pode-se perceber nesta aula que a professora “B” se utilizou de algumas estratégias de leitura que foram abordadas anteriormente neste trabalho por estudiosos como Harvey e Goudvis (2008).

Entre as estratégias podemos mencionar as conexões e a inferência: ambas recorrem a uma estratégia essencial de leitura que é a ativação do conhecimento prévio dos alunos em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como a previsão, a interlocução, o questionamento e a indagação. Segundo Girotto e Souza (2010) os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, por agregar todas as demais.

Neste exemplo: “*Professora: vocês lembram de uma novela da Globo... que abordou a temática do tráfico de mulheres? Que novela é essa?... Aluna: Salve Jorge...*”, percebe-se que a professora utilizou as conexões como forma de estratégia de leitura para que os alunos ativassem os seus conhecimentos acerca da temática abordada no texto; o que de pronto os alunos corresponderam a expectativa da professora ao lembrarem da novela Salve Jorge que abordou o tráfico de mulheres, uma forma também de violência à pessoa humana. Porém a professora não estimulou o senso crítico dos seus alunos no que diz respeito a temática abordada no texto.

Percebe-se nesta aula que a professora não explorou de forma proveitosa as estratégias de leitura de síntese e sumarização defendidas por Harvey e Goudvis (2008). Segundo estas autoras os professores devem estimular seus alunos a refletirem sobre o que leram, pois pensar ativamente sobre a informação auxilia o leitor a manter-se no texto e a direcionar o próprio entendimento.

Em suma, quando os leitores sintetizam, utilizam uma variedade de estratégias para construir e ampliar o entendimento, e ao resumirem o que entenderam conseguem conectar o novo com o conhecido, utilizando-se da informação de forma autônoma e ativa.

Neste pequeno trecho: a professora “B” *“alguém pode falar o que entenderam aí no primeiro parágrafo?”*. Notamos que os alunos não souberam posicionar-se diante da pergunta da professora, o que nos permite sugerir que os alunos sentiram dificuldades em reorganizar com coerência as suas ideias, ou melhor, depreender o sentido contido no texto, a partir da temática abordada.

Nesta seção de aula os alunos não compreenderam a estratégia de leitura proposta pela professora “B”, à qual poderia ter sido melhor compreendida se a educadora tivesse feito a seguinte pergunta: “de que fala o primeiro parágrafo?”.

Mediante essa situação nos reportamos, mais uma vez, a Solé (1998) para tratar sobre a ‘ideia principal’, uma estratégia de leitura recorrente nas aulas observadas durante este trabalho.

Solé (1998) ao tratar sobre a ideia principal reporta-se à Aulls (1978), o qual faz a distinção entre ‘tema’ e ‘ideia principal’. Para Aulls (1978 apud Solé (1998, p. 135) o tema representa aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Chega-se ao tema, respondendo à pergunta: “de que trata este texto?”.

Já a ideia principal, em contrapartida diz respeito ao enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Ao delinear esta distinção entre ‘tema’ e ‘ideia principal’ Aulls (1990) pretende direcionar melhor o ensino da leitura: “ensinar que o tema é diferente da ideia principal; ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal; ensinar a identificar o tema em primeiro lugar; ensinar a ideia principal e o tema de maneira diferente em narrações e exposições”.

Solé (1998) ainda tratando da ideia principal referenda-se a Van Dijk (1979) para diferenciar a “relevância textual” da “relevância contextual”. Para Dijk, na

relevância textual a importância atribuída aos conteúdos de um texto está diretamente relacionada às pistas textuais sinalizadas pelo autor no texto. A ideia principal, neste caso, refere-se às impressões deixadas pelo autor do texto por meio de sinais: tema, comentários, repetições, síntese...

Já a relevância contextual está intrinsecamente ligada às impressões do leitor em virtude de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos.

Deprendemos com isso que os professores ao abordarem o ensino de leitura em sala de aula devem considerar o leitor enquanto sujeito ativo e responsável pela construção das ideias principais presentes no texto, relacionando estas sempre aos objetivos da leitura para que não ocorram contratempos no entendimento das atividades propostas.

A seguir, apresentamos um quadro com as estratégias de leitura empregadas pela docente nesta aula transcrita.

COMENTÁRIOS	TIPO DE COMPREENSÃO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
“alguém pode falar o que entenderam aí no primeiro parágrafo?”	Literal Reorganização	- Reconhecer ideias principais (tema, assunto, ideias chave). - Resumir o texto.
“você lembram de uma novela da globo... que abordou a temática do tráfico de mulheres?”	Inferencial	- Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos para a contextualização do texto.
“um de vocês... me dê o sinônimo de uma palavra aí no texto...”ludibriada... por exemplo...”	Literal	- Compreensão de vocabulário

QUADRO 9 - RESUMO DE ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Percebe-se aqui que a professora utilizou as seguintes estratégias, literal, inferencial e reorganização o que contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora por parte dos alunos.

Pode-se falar que essa atividade seria mais proveitosa se a professora incentivasse mais os alunos a discutirem conjuntamente com ela o texto, esclarecendo pontos obscuros no mesmo e levando-os a entender o conteúdo informacional do texto, compreender o propósito maior da reportagem para poder ampliar as discussões de modo produtivo e com relevância social, sobre a realidade brasileira e o tema da matéria proposta, ou seja, concentrando-se no texto e no que ele tem a informar. O fato de aludir a uma realidade conhecida do aluno veiculada

por uma mídia como a tevê é produtivo, mas se prender a ela torna o texto esquecido do seu propósito inicial, ele vira ponto de partida para outra ideia.

4.3. Leitura orientada da letra da música “Pais e Filhos” (Escola Normal Oficial de Picos: Abril de 2014 - 2º ano)

Para dar início à atividade planejada, o professor “C”, lotado na Escola Normal Oficial de Picos-PI, falou para a turma de 2º ano de Ensino Médio, composta por 36 (trinta e seis) alunos, que a aula daquele dia seria a compreensão de uma música muito bonita que tinha como título “Pais e Filhos”.

Pediu que os alunos fizessem silêncio para escutar atentamente a música, para em seguida resolverem as atividades propostas.

Falou-lhes que tal música era de um cantor e compositor brasileiro, muito famoso chamado Renato Russo. Este cantor além de vocalista foi o fundador da banda de rock Legião Urbana.

O professor “C” entregou-lhes a folha contendo a letra da música (anexo 2) e algumas questões da canção e seguiu-se a escuta da canção.

Os alunos mostraram-se interessados pelas atividades e o professor deu prosseguimento à atividade de leitura pedindo-lhes que respondessem a atividade.

Podemos afirmar que a escolha da referida canção pelo professor “C” foi um excelente recurso didático para a promoção da compreensão leitora dos seus alunos, uma vez que o gênero textual canção é muito aceito pelo alunado do E.M e também pelo fato de as letras musicais despertarem nos discentes sentimentos e reflexões sobre denúncias e críticas sociais, além de instigá-los a posicionarem-se criticamente acerca dos fatos que acontecem no dia a dia.

No primeiro momento, pré-leitura, os alunos escutaram e cantaram a música, para em seguida responderem as questões propostas.

Percebemos nesta aula que os alunos interagiram de forma positiva à atividade proposta, respondendo com facilidade às perguntas solicitadas. Barrett (1968) e Català (et al, 2001) estabelecem em suas taxonomias de compreensão leitora o nível da compreensão crítica, por meio da qual os leitores formam seus juízos próprios de valor, com respostas de caráter subjetivo a partir das impressões surgidas com as leituras realizadas.

E a canção apresentada contribuiu não somente para despertar o senso crítico dos alunos leitores mas para formar nestes alunos juízos de valor com respostas de carácter subjetivo, a exemplo da questão 4: “o que é importante para você, hoje (família, dinheiro, fama...)? Justifique”. Resposta: “Pra mim o que sempre foi, é importante é a minha fé, meus amigos e minha família, pois eles são minha base (felicidade)”.

Apresentamos em seguida um quadro cuja análise permite mostrar que, nesta aula, o professor realizou atividades que propiciaram o desenvolvimento da compreensão crítica por parte dos seus alunos.

QUESTÃO	TIPO DE COMPREENSÃO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Com que possível intenção Renato Russo compôs a letra dessa música?	Inferencial	- Questionamento do texto. - Dedução de relações causa-efeito. - Previsão sobre o conteúdo do texto.
O que vocês entenderam a respeito da letra? (Leituras possíveis)	Inferencial Compreensão Crítica	- Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo.
Quando você se sente só ou ameaçado(a), a quem costuma recorrer?	Crítica	- Formular juízos de valor, de atos e opiniões, sobre temas ou ideias expressas ou sugeridas no texto.
O que importa para você hoje? (família, dinheiro, fama...). Justifique	Crítica Apreciação	- Formação de juízos próprios com respostas de carácter subjetivo.
Como você costuma se relacionar com seus pais? Por quê?	Crítica Apreciação	- Formular juízos de valor, atos e opiniões, com o intuito de expressar sensibilidade e imaginação.

QUADRO 10 - RESUMO DE ATIVIDADES DE LEITURA

Segundo Solé (1998, p. 173):

Ensinar a ler exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula. Isso pressupõe a renúncia aos estereótipos e às sequências homogêneas (ao “café para todos”, todos os dias) em benefício de uma prática educativa coerente no contexto em que se constrói (é o “café da manhã à *la carte*”, com uma ampla variedade de cardápios).

Solé (1998) na citação acima advoga sobre a necessidade de o professor inovar suas aulas de leitura utilizando de estratégias de aprendizagem que promovam um ensino de leitura produtivo e eficaz. A aula descrita aqui coaduna com as ideias de Solé, uma vez que o professor lançou mão de uma atividade de leitura diferenciada, utilizando o gênero textual canção como forma de estimular os seus alunos a refletirem sobre a temática da letra, o que produziu bons resultados, pois os alunos atenderam aos objetivos pretendidos pelo professor, que foi fazer com que os discentes expressassem livremente seus sentimentos e opiniões, tomando como base a temática da letra da música “Pais e filhos”.

4.4. Leitura orientada do gênero capa de Revista (CETI - Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente - Data da aula 06/10/2014)

A professora de Língua Portuguesa do CETI será designada aqui nesta pesquisa pela letra “D”. Nesta aula, a docente levou para a turma do 1º ano “A”, composta por 35 (trinta e cinco) alunos, o gênero textual Capa de Revista, como atividade de leitura para os seus alunos.



Fonte: Revista Época, de 10/09/2007.

Primeiramente, ela pediu para que os alunos fizessem uma leitura individual e silenciosa do texto. Após alguns instantes, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Professora “D”:

Que tipo de linguagem está presente neste texto?

Aluna₁:

Linguagem verbal e não verbal.

Professora “D”:

Linguagem mista.

Professora “D”:

O que vocês estão vendo aí no centro dessa gravura?

Alunos:

Uma menina.

Professora “D”:

Uma criança... e o que ela está segurando?

Alunos:

Um cartaz.

Professora “D”:

E esse cartaz está fazendo referência a que temática.

Alunos:

Ao computador.

Professora “D”:

Ela diz o quê, no cartaz?

Alunos:

Eu amo meu computador.

Professora “D”:

Então nós vamos observar que nesse texto aí que nós vamos discutir... essa temática... foi foco de uma das grandes revistas de circulação no nosso país.. que é a revista Época... tá... então a partir dessa gravura... a partir dos elementos presentes nesta gravura... nós vamos fazer a nossa interpretação... e eu quero ver a interpretação de vocês.

Professora “D”:

Pelo título: eu amo meu computador essa temática vai tratar de quê?

Aluna₂:

Da internet.

Professora “D”:

Do uso da internet no nosso dia a dia ... e o que vocês acham disso? Quais são os aspectos positivos e negativos?

[...]

Professora “D”:

O que diz aí o texto? Como pensam e vivem as crianças que nasceram na era da internet.

Alunos:

Viciados.

Professora “D”:

E o que é estar viciados. (ruídos)

Aluna₂:

Eu acho que estar viciada na internet é querer estar mexendo todo tempo na internet.

Professora “D”:

A internet também traz seu lado positivo... num traz...
Que lado positivo é esse? Que vocês acham...

Aluna²:

O lado bom é que... na internet... você pode falar com uma pessoa... que se... às vezes... não tivesse a internet... não poderia falar...

Nesse diálogo, percebemos, a partir de suas falas, que os alunos não sentiram dificuldade de compreensão e gostaram do texto. A aluna₂, por exemplo, conseguiu apresentar a proposta a ser tratada pela revista: A era da internet, o que comprovou que ela atribuiu sentido ao texto em análise.

Depois de discutir o texto com os seus alunos, a professora entregou-lhes uma atividade de compreensão escrita (anexo 3) para que os mesmos respondessem.

Nesta aula, verificamos que a atividade de leitura realizada pela professora “D” promoveu o desenvolvimento de todos os tipos de compreensão leitora: literal, inferencial, reorganização e crítica, conforme o exemplo do seguinte trecho: *“Então nós vamos observar que nesse texto aí que nós vamos discutir... essa temática... foi foco de uma das grandes revistas de circulação no nosso país.. que é a revista Época... tá... então a partir dessa gravura... a partir dos elementos presentes nesta gravura... nós vamos fazer a nossa interpretação... e eu quero ver a interpretação de vocês”*.

Percebemos aí na fala da professora que a mesma utilizou métodos de estudos adequados para a eficácia da aprendizagem e para uma melhor compreensão do gênero em estudo. Ela não só utilizou estratégias de compreensão leitora como também recorreu a monitoração da compreensão quando durante a aula ela indicava instruções detalhadas sobre como ler o texto, em função de suas características e dos objetivos da leitura *“então a partir dessa gravura... a partir dos elementos presentes nesta gravura... nós vamos fazer a nossa interpretação... e eu quero ver a interpretação de vocês”*.

Podemos dizer que a professora utilizou-se das pistas linguísticas presentes no texto como a manchete principal da capa: “eu amo meu computador” e também da linguagem não verbal (imagens e figuras) para ativar os conhecimentos prévios do leitor no que concerne à temática estudada.

A seguir, ilustramos por meio do quadro as questões do exercício elaborado pela professora que nos permitiram identificar as estratégias de leitura utilizadas na consecução da tarefa proposta.

QUESTÃO	TIPO DE COMPREENSÃO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
A. O que chama mais a sua atenção nessa capa?	Literal	- Identificar detalhes, onde, quando, quem, o quê, como, porquê, para quê.
B. Descreva a criança que aparece na capa.	Literal	- Identificar características de personagens, imagens.
C. Qual é o tema principal que será abordado nessa revista?	Literal Inferencial	- Reconhecer ideias principais, tema, assunto, ideias chave. - Dedução da ideia principal.

F. Em sua opinião, todos os pais ou responsáveis tem consciência dos riscos que podem existir num simples acesso ao mns ou Orkut?	Crítica Apreciação	- Formação de juízos próprios com respostas de caráter subjetivo.
H. A partir da discussão realizada, escreva um texto no qual você apresenta a sua opinião sobre o tema debatido: a influência da internet na vida das crianças e jovens.	Crítica Apreciação	- Formular juízos de valor, atos e opiniões, com o intuito de expressar sensibilidade e imaginação.

QUADRO 11 - RESUMO DE ATIVIDADES DE LEITURA

Na atividade de leitura proposta pela professora “D” observamos algumas questões que exploram a compreensão crítica e a apreciação, o que contribuiu para a participação ativa dos alunos por meio de discussões compartilhadas acerca de suas impressões e opiniões sobre a temática estudada.

Duas questões nessa atividade abordam a temática do texto. A primeira quando pergunta “*qual é o tema principal que será abordado nesta revista*” e a segunda quando pede para os alunos escreverem um texto opinativo sobre o texto debatido.

A Matriz de Referência¹⁶ para L.P orienta o processo de elaboração das provas do SAEB¹⁷ focando seu interesse para a leitura, com o intuito de detectar as competências e habilidades leitoras dos alunos, considerando os diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Entre os descritores elencados destacamos cinco que dizem respeito aos procedimentos de leitura e que apresentam algumas semelhanças no que dizem respeito aos níveis de compreensão leitora propostas por Barrett.

¹⁶ As Matrizes de Referência que norteiam as provas de L.P da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do E.M. estão estruturadas com o foco em leitura, com o objetivo de avaliar as competências e habilidades definidas nos descritores, reunidos em seis tópicos: I – Procedimentos de leitura; II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III – Relações entre textos; IV – Coerência e coesão no processamento do texto; V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e VI – Variação Linguística.

¹⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica que tem como propósito avaliar a Educação Básica Brasileira, com o fim de contribuir para a melhoria da qualidade no ensino e para a universalização do acesso à escola.

MATRIZ DE REFERENCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA TÓPICOS E SEUS DESCRITORES – 3º ANO DO E.M	
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.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

* Fonte: Anexo 11

Evidenciou-se que, nesta aula, os alunos não sentiram dificuldades em delimitar o tema principal da capa da revista, primeiro porque se tratava da manchete principal e, por outro lado, porque se reportava a um assunto muito debatido nos meios jornalísticos, além de ser uma constante na vida dos alunos já que estes fazem uso da internet nas mais diversas situações do dia a dia.

4.5 Leitura orientada de dois textos publicitários (CETI - Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente - dia 14/10/2014)

Nesta mesma escola observamos a atividade de leitura desenvolvida pela professora “E” em uma turma de 1º ano composta por 35 (trinta e cinco) alunos.

A professora utilizou para este propósito o Guia de Língua Portuguesa Entre Jovens¹⁸, volume 1, 9º ano do Ensino Fundamental / 1º série do Ensino Médio.

Nesta atividade a professora leu, com seus alunos, dois textos publicitários e em seguida estabeleceu-se o seguinte diálogo.

¹⁸ A metodologia “Entre Jovens” foi criada como uma estratégia, disponibilizada às escolas públicas parceiras do Instituto Unibanco, para vencer dois grandes desafios do Ensino Médio: a defasagem e a evasão (abandono escolar).



Fonte: **Entre Jovens 9º ano do Ensino Fundamental / 1ª série do Ensino Médio: guia do aluno língua portuguesa**, São Paulo: Instituto Unibanco/CAEd, 2012. p. 58 e 60.
OBS: Fotos ampliadas nos anexos 6 e 7

Professora “E”:

Comparando essas duas propagandas aqui que vocês acabaram de ler... vocês percebem alguma coisa... pela imagem...

Aluna₁:

Sim... a diferença do dinossauro para os prédios e os aviões... o dinossauro representa o passado e o homem... o futuro...

Professora “E”:

E essa propaganda que a gente acabou de ver... o homem com a cabeça de dinossauro... e apesar de ver nesse outro texto... prédios... aviões... isso demonstra ser mais recente... ou mais antiga... pela imagem...

Aluno₂:

Eu acho que é mais antiga. Você vê pelo estilo dos móveis... olha só o telefone... a caneta...

Antes de apresentarmos uma sugestão de análise para a aula da professora “E” discutiremos um pouco sobre uma estratégia de leitura muito utilizada nas

atividades de compreensão por professores de um modo geral, que é a de formular e responder perguntas.

Voltando a nossa atenção para as aulas de L. P verificamos que esta atividade estratégica de responder a perguntas é muito recorrente nos livros didáticos, nos quais a atividade de compreensão leitora é guiada por meio de uma série de perguntas, na sua maior parte literais.

Solé (1998, p. 156) baseando-se em Pearson e Johnson (1978); Raphael (1982) assim classifica as perguntas que podem ser suscitadas a partir de um texto:

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

Autores como Giasson (2000) e Marcuschi (1996) reconhecem a importância da formulação de perguntas para a condução das atividades de compreensão leitora, no entanto, é necessário que o professor saiba formulá-las não somente para que o aluno responda de maneira explícita ao que está evidente no texto, mas para fazê-lo inferir respostas a partir dos seus conhecimentos enciclopédicos, para que de fato esta leitura adquira sentido e significado ao texto.

Marcuschi (1996), em seu artigo “Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?”, faz uma crítica aos exemplares didáticos de L.P. que resumem as atividades de compreensão leitora a perguntas e respostas literais, questões estas mecânicas e repetitivas, que não induzem os alunos a uma postura crítica e reflexiva da língua.

Marcuschi (1996, p. 64), assim se refere aos manuais escolares:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto.

Este autor em seu artigo não tem a intenção de desconsiderar a técnica da pergunta-resposta como necessária ao ensino da compreensão textual, mas antes de fazer uma crítica construtiva a essa prática, e sugerindo outras estratégias de leitura eficazes para o sucesso da compreensão leitora, a exemplo da produção de resumos¹⁹.

Voltemos agora para a análise da atividade de leitura proposta pela professora “E”. A professora faz algumas perguntas aos alunos, baseando-se nas imagens presentes nos textos, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos mesmos para a temática das propagandas, o que de pronto os alunos responderam.

Professora “E”: *“E essa propaganda que a gente acabou de ver... o homem com a cabeça de dinossauro... e apesar de ver nesse outro texto... prédios... aviões... isso demonstra ser mais recente... ou mais antiga... pela imagem...”*. Aluno: *“Eu acho que é mais antiga. Você vê pelo estilo dos móveis... olha só o telefone... a caneta...”*

Percebe-se pela resposta do aluno, que ele conseguiu identificar a propaganda do Neurobiol como antiga, pela descrição explícita dos objetos presentes no texto: o telefone antigo; a caneta; o que não implica dizer que o aluno tenha feito uma leitura crítica e fundamentada do mesmo. Mas elementos no texto permitiram que ele construísse o esquema mental e fizesse associações temporais para apresentar sua leitura.

A docente passou em seguida para as questões do livro (anexos 4 e 5), perguntando-as em voz alta aos alunos, ao passo em que eles iam respondendo também oralmente.

Evidenciou-se que, nesta atividade, a professora buscou a participação ativa dos seus alunos fazendo com que eles respondessem de forma satisfatória as questões. No entanto, esta aula configurou-se como uma atividade mecânica e decodificadora, uma vez que os alunos simplesmente respondiam às perguntas de compreensão literal com respostas que se referiam às imagens que compõem o texto.

¹⁹ Segundo Marcuschi (1996, p. 79): “O resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse. [...] Trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos”.

Pelo quadro constata-se que as questões propostas pelo manual são em sua maioria explícita e não favorecem ao desenvolvimento da compreensão crítica dos alunos

PERGUNTAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADE	TIPO DE COMPREENSÃO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
1. O que o homem da propaganda está fazendo?	Referencial (literal)	- Explorar ilustrações, imagens.
2. Como você interpreta seu gesto com a mão direita, e sua expressão facial?	Inferencial	- Explorar ilustrações, imagens.
4. Considere o verbete abaixo, extraído do Dicionário Aurélio, versão digital: tônico [do gr. tonikós]. Adjetivo. 1. Relativo a tom(1); 2. Que tonifica ou dá energia; 3. E. Ling. Diz-se do elemento (vogal, sílaba) que recebe o acento de intensidade. Substantivo masculino. 4. Medicamento supostamente revigorante.	Referencial (literal)e Inferencial	- Propor a definição de conceitos, apresentação de sinônimos para palavras sinalizadas.
6. Considere, ainda, esta outra frase da propaganda: “No turbilhão da vida moderna, a vitória cabe aos fortes”. Na frase acima, a palavra turbilhão significa: a) agitação; b) competição; c) violência; d) tranquilidade.	Referencial (literal) e Inferencial	- Propor a definição de conceitos, a apresentação de sinônimos para palavras sinalizadas...
8. A finalidade do texto 2 é: a) argumentar que a vida nas cidades grandes é sempre muito agitada. b) mostrar que as pessoas inteligentes e esforçadas conseguem vencer na vida. c) vender um fortificante para o cérebro, que ajuda a enfrentar a agitação da vida moderna. d) argumentar que as pessoas que trabalham demais podem sofrer stress.	Inferencial	- Dedução de relações causa-efeito.
9. Para convencer os consumidores a respeito da qualidade dos produtos anunciados, os textos publicitários se valem de argumentos. Que argumentos os dois textos lidos utilizam para convencer os consumidores a adquirirem o produto.	Literal Inferencial	- Localização de informação e transcrição da mesma. - Dedução de relações causa-efeito.
10. Embora as propagandas sejam de épocas diferentes e vendam produtos diferentes, há semelhança na construção do argumento. Que semelhança você consegue perceber entre eles?	Inferencial	- Dedução de detalhes e dedução de relações causa-efeito.

QUADRO 12 - RESUMO DE ATIVIDADES DE LEITURA

Pedroso (2010, p. 32), fundamentando-se em Giasson (2000) apresenta as perguntas inferenciais que podem ser definidas como perguntas que favorecem à compreensão inferencial, “exigindo que o leitor vá mais além da informação fornecida pelo texto”.

Evidenciou-se nesta atividade que as questões propostas no livro didático não favoreceram a compreensão crítica dos alunos, importante para o desenvolvimento da interpretação. Das treze perguntas do exercício, somente a última favorece o nível de compreensão crítica dos alunos, sugerindo uma compreensão global do texto. Faz-se importante enfatizar que esta questão não foi explorada pela professora, e que se ela tivesse discutido as respostas com os seus alunos, poderia ter resultado em um bom trabalho de compreensão.

Nesse sentido, a professora poderia ter conversado com os seus alunos sobre a diferença entre tema e ideia principal, fazendo uma relação com o tema das propagandas em estudo: modernidade e tecnologia.

Para explicar as ligações existentes entre os termos: tema, ideia principal e resumo, Solé (1998) faz menção a Van Dijk (1986, p. 55), explicitando o conceito clássico deste autor no que concerne à macroestrutura de um texto. “[...] existem estruturas textuais especiais de tipo global, isto é, macroestruturas [...] de natureza semântica. Assim, a macroestrutura de um texto é uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto”.

Neste sentido, a macroestrutura é o que fornece “a ideia global do significado do texto em um nível superior ao das proposições por separado” (SOLÉ, 1998). Para Dijk, o tema de um texto representa a macroestrutura ou uma parte dela. Este autor trata o resumo como uma estratégia de leitura que pode ser realizada pelos leitores a partir das macrorregras, ou seja, “estas macrorregras, que permitem elaborar o resumo, também permitem que se tenha acesso à macroestrutura do texto, ou seja, a essa representação global de seu significado” (SOLÉ, 1998. p. 144)

Essa análise não se esgota aqui, podendo gerar outras reflexões de acordo com a perspectiva que se adote, no entanto, o que procuramos focar foi o uso de estratégias de leitura aplicadas pelas professoras nas escolas observadas.

4.6 Análise dos dados fornecidos pelos professores questionados

Conforme já explicitamos no Capítulo I da Metodologia, para a aplicação dos questionários (apêndice K) e memorial docente foram consultados 20 (vinte) professores de Língua Portuguesa do E.M de 05 (cinco) escolas estaduais de ensino da cidade de Picos-PI.

TABELA 1: Qual a sua experiência de atuação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?

Mais de 05 anos	14 professores	70%
Menos de 05 anos	06 professores	30%

Dos 20 (vinte) professores que constituíram o corpus desta pesquisa, 70% (setenta por cento) exercem a função de professor de L.P. há mais de 5 anos, sendo que deste total a maioria tem entre 5 e 20 anos de experiência em sala de aula.

Todos os professores inquiridos possuem Licenciatura Plena em Letras e Especialização em áreas diversificadas, e somente 15% (quinze por cento) dos professores pesquisados possuem especialização em Língua Portuguesa.

TABELA 2: No planejamento de ensino da sua escola a leitura é abordada como:

A leitura como uma experiência, como eixo importante na constituição do conhecimento.	04 professores	20%
Por meio de textos dos livros didáticos	06 professores	30%
Como pretexto para trabalhar a gramática	10 professores	50%

Os informantes ao serem questionados sobre o planejamento do ensino da leitura, 50% (cinquenta por cento) responderam que este planejamento é feito como condição para trabalhar conteúdos gramaticais, 30% (trinta por cento) que a leitura é abordada por meio de textos dos livros didáticos e 20% (vinte por cento) informaram que o planejamento é realizado tomando-se a leitura como eixo importante na constituição do conhecimento.

Ao analisar detalhadamente a questão referente ao “planejamento do ensino da leitura, observou-se um dado preocupante já que 10 (dez) professores responderam que o ensino da leitura está inerentemente ligado ao ensino de conteúdos gramaticais.

Este resultado aponta que o ensino da leitura não é bem explorado nas escolas observadas e que é preciso um repensar mais crítico por parte de nós professores no que concerne à importância da leitura para a formação de cidadãos críticos e conscientes como bem destacou a professora “C” no memorial docente aplicado: “ser professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio significa não apenas ensinar a Língua Materna, mas também deve ter sua prática para a formação de cidadãos críticos, fazendo uma mediação entre alunos e sociedade”.

TABELA 3: Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa, de acordo com o programa curricular do Ensino Médio?

Leitura de gêneros diversificados	08 professores	40%
Rodas de leitura	04 professores	20%
Leitura silenciosa oral e crítica	06 professores	30%
Leitura com base nos conhecimentos prévios dos alunos	02 professores	10%

Indagados sobre quais práticas de leitura são desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, 40% (quarenta por cento) responderam que as desenvolvem por meio de leitura de gêneros diversificados ao passo que 20% (vinte por cento) responderam que realizam rodas de leituras, 30% (trinta por cento) desenvolvem a leitura silenciosa, oral e crítica e 10% (dez por cento) desenvolvem a leitura com base nos conhecimentos prévios dos alunos.

TABELA 4: Em sua opinião, quais as melhores estratégias de leitura para os professores de Língua Portuguesa utilizarem em suas atividades com texto em sala de aula?

Leituras baseadas em textos da literatura brasileira	02 professores	10%
Seleção de textos que instiguem a curiosidade dos	04 professores	20%

alunos		
Leituras de gêneros variados	08 professores	40%
Projetos de leitura	04 professores	20%
Por meio da interdisciplinaridade	02 professores	10%

Interrogados sobre as estratégias de leitura que eles consideram importantes para o ensino com textos, 40% (quarenta por cento) realizam as leituras por meio de gêneros variados; 20% (vinte por cento) disseram que selecionam textos que instiguem a curiosidade dos alunos; 20% (vinte por cento) realizam projetos de leitura; 10% (dez por cento) falaram que se apoiam em textos representativos da literatura brasileira e 10% (dez por cento) promovem o ensino da leitura por meio da interdisciplinaridade.

Percebe-se pela tabela 4 que os professores consideraram como estratégias de leitura as práticas de leitura desenvolvidas por eles com textos em sala de aula desconsiderando as estratégias de leitura (elencadas por Solé, 1998) e realizadas antes, durante e depois da leitura.

As respostas dos professores na tabela 4 evidenciam que os docentes de Língua Portuguesa se preocupam com a boa formação dos alunos-leitores, entretanto ainda sentem dificuldades no momento de selecionarem as estratégias de leitura em suas aulas.

TABELA 5: Como você avalia a compreensão leitora dos alunos no Ensino Médio no grupo em que você atua?

Deficiente decorrente de um ensino básico precário	08 professores	40%
Necessita de maior engajamento por parte do alunado	06 professores	30%
Alunos meramente codificadores	06 professores	30%

Perguntando ainda aos entrevistados como eles avaliaram a compreensão leitora dos alunos do E.M., 40% (quarenta por cento) responderam que consideravam a compreensão leitora deficiente, em virtude de um ensino básico precário, 30% (trinta por cento) responderam que os alunos eram meramente

decodificadores e os outros 30% (trinta por cento) responderam que a compreensão leitora necessita de maior engajamento por parte do alunado.

TABELA 6: Quais os critérios que você considera para avaliar um aluno competente em leitura no Ensino Médio?

Ler criticamente e reflexivamente	08 professores	40%
Ser um leitor assíduo	02 professores	10%
Leitura como construção de conhecimento	02 professores	10%
Quando o leitor constrói sua inferência a partir do texto	02 professores	10%
Quando reconhece o gênero textual	06 professores	30%

Sobre a questão que melhor define os critérios que os professores consideram para avaliar um aluno competente em leitura, 40% (quarenta por cento) responderam que um aluno proficiente é aquele que lê criticamente e reflexivamente, 30% (trinta por cento) disseram que o aluno é competente quando reconhece os gêneros textuais; 20% (vinte por cento) quando o aluno lê com objetivo de construir conhecimento e 10% (dez por cento) consideram que um aluno competente é aquele que consegue fazer inferências a partir do texto.

TABELA 7: A organização das suas aulas de Língua Portuguesa é feita de que modo?

Gramática, leitura e interpretação	06 professores	30%
Predomínio da gramática	10 professores	50%
Leitura, produção de texto, gramática, literatura	02 professores	10%
Baseia-se no texto do livro didático para se estudar a gramática	02 professores	10%

Questionados sobre como organizavam suas aulas de L.P., 50% (cinquenta por cento) responderam que as suas aulas eram destinadas ao estudo de conteúdos gramaticais, 30% (trinta por cento) disseram que dividiam as aulas em conteúdos de gramática, leitura e interpretação, 10% baseiam-se no texto do livro didático para o

estudo da gramática e os outros 10% (dez por cento) dividem as aulas em leitura, produção de texto, gramática e literatura.

A tabela 7 evidenciou que os professores de L.P enfrentam muitos desafios para conseguirem ultrapassar as imposições de um ensino de língua baseado numa perspectiva meramente gramatical, sendo assim, os docentes restringem as suas aulas ao ensino da norma prescritiva e gramatical, deixando muitas vezes de ressignificar o ensino da língua em uma prática verdadeiramente produtiva e construtora de sentidos por meio da leitura.

TABELA 8: Com que frequência você trabalha a leitura em suas aulas?

Constantemente, pois a gramática é contextualizada.	05 professores	25%
Duas aulas semanais.	02 professores	10%
Uma vez por semana.	04 professores	20%
A leitura é o ponto de partida para iniciar os conteúdos.	09 professores	45%

Perguntando-se aos professores com que frequência realizavam atividades de leitura em suas aulas, 45% (quarenta e cinco por cento) responderam que a leitura é o ponto de partida para iniciar conteúdos; 25 (vinte e cinco por cento) disseram que constantemente, pois a gramática é contextualizada; 10% (dez por cento) falaram que uma vez por semana e os outros 10 (dez por cento) desenvolvem aula de leitura duas vezes por semana.

Considerando a frequência com que os professores realizam atividades de leitura em sala de aula percebe-se mais uma vez que o ensino voltado para a leitura não é priorizado nas nossas escolas e fazendo um cruzamento deste questionário com o memorial docente respondido pelos professores observamos que a leitura não é realizada com a devida frequência necessária para desenvolver nos alunos a proficiência leitora tão almejada pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho compôs-se como uma pesquisa qualitativa interpretativista apoiando-se na utilização de vários instrumentos de pesquisa como questionários, memoriais docentes e observações de aula de leitura em turmas do Ensino Médio, em algumas escolas estaduais de Picos(PI). No que diz respeito ao referencial teórico, fez-se um estudo sobre as principais abordagens de leitura, tendo nos afiliado a uma fundamentação teórica de base sociocognitivista, a qual concebe o processo de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Segundo Koch (2006, p. 16) a concepção sociocognitivo-interacional de língua prioriza os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação.

Após uma apresentação dos modelos teóricos de leitura, descrevemos estratégias de leitura definidas por autores como Van Dijk (2002), Alliende e Condemarín (1987), Girotto e Souza (2010), entre outros.

Todas as etapas da pesquisa percorridas, até o presente momento, foram amparadas por teorias de leitura na qual demos destaque às concepções que primam por uma visão sociointeracionista da língua e que considera o leitor como sujeito ativo e responsável pela construção de sentidos no texto recorrendo aos níveis de conhecimentos e suas conexões, atrelando-os às pistas textuais demarcadas pelo autor no texto.

Durante o estudo e com a participação dos sujeitos da pesquisa observou-se que a atividade de leitura, tal como espera-se que seja, é pouco desenvolvida no contexto das escolas estaduais de Ensino Médio de Picos-PI. O comportamento dos alunos comprova um desestímulo à leitura, a maioria sente muita dificuldade de organizar as ideias, os alunos têm uma bagagem vocabular muito limitada, o que pode ser consequência de muitos fatores; dentre eles, o fato de por não serem leitores assíduos.

Outro aspecto observado foi a leitura, quase sempre, aplicada seguindo as orientações do livro didático, sendo aquela efetuada como mero pretexto para se estudar regras gramaticais, o estudo do vocabulário ou qualquer outra atividade sugerida no livro. A atividade de compreensão, chamada também de interpretação pelo livro didático, requer apenas que o aluno responda a perguntas óbvias, sobre informações que estão explícitas no texto. Pareceu-nos, em algumas observações,

que o livro didático constituía-se em um regulador na organização das sequências de textos, servindo como um guia para o desenvolvimento das “aulas de leitura”.

Ao proceder à compreensão do texto desta forma, o professor estará fazendo com que os alunos a tenham como uma tarefa cansativa. Será mais interessante desenvolver a atividade de leitura de modo partilhado, por exemplo, através da discussão do texto pelo professor e pelo aluno. É no diálogo, durante e após a leitura, que se dá a compreensão numa relação de interação entre autor, texto e leitor.

É possível identificar que grande parte dos professores não propuseram espaços de partilha, permitindo leituras e sim, apresentaram um sentido a percorrer no texto. Não é esperado que o professor decida o que é melhor para um aluno, como alguém não deve decidir por outro. Desse modo, é importante que ele selecione textos para dispô-los aos alunos, estudando modos de como aproximar-se do seu público intermediando esse encontro entre leitores e textos, pois a escolha de textos pelos alunos é um dos caminhos para levá-los a gostar de ler e se entusiasmar pela leitura.

O que se observa dos dados coletados é que uma prática de imposição ou uma postura monolítica em relação à leitura não permite que o aluno seja um sujeito participativo e ativo. Muitas vezes, ainda, há um distanciamento significativo de sua realidade, porque muitos dos textos apresentados nada têm a ver com seu conhecimento de mundo, fator indispensável no momento da compreensão de um texto. Se a leitura realizada na escola estiver distanciada do cotidiano do aluno, ele não consegue interagir com o texto, não consegue trazer para a ocasião algo que lhe permita estabelecer comparações.

Nas aulas observadas se evidenciou que os professores assumiram a responsabilidade no que concerne ao ensino da compreensão leitora, no entanto, ocorreram alguns descaminhos, que não contribuíram para que os alunos assumissem o nível da compreensão crítica. Podemos mencionar as aulas orientadas da Rosa de Hiroshima e dos textos publicitários, nas quais os alunos não participaram ativamente das discussões permanecendo, a maior parte do tempo, calados não ocorrendo aí a atitude responsiva ativa tão propagada por Bakhtin.

Conforme já enfatizamos neste estudo, o professor quando se utiliza de estratégias de leitura de modo integrado em seus diferentes níveis de compreensão pode contribuir para a formação de leitores competentes, criando ainda, situações

que mobilizem os alunos para uma maior participação nos discursos em sala de aula, bem como questionando sobre suas opiniões, propiciando interações entre professor e aluno e entre os alunos como forma de facilitar a construção de sentidos e conseqüentemente a compreensão do texto.

Identificamos professores que manifestaram a preocupação com a prática da leitura em sala de aula, procurando realizá-la da melhor forma possível, selecionando textos diversificados como revistas, poesias, cartazes, letras de músicas, reportagens, etc., com o propósito de resgatar a autoestima do aluno, estimular a leitura, desenvolver a linguagem oral e, conseqüentemente, a produção escrita.

Embora considerando um número reduzido de professores que deram seu depoimento a sobre sua prática pedagógica com a leitura, é importante afirmar que o ensino da leitura nas escolas públicas observadas, na rede estadual de Picos, tem alcançado poucos avanços. A maior parte das aulas ainda seguem modelos tradicionais que exploram conteúdos gramaticais, atividades de leitura que seguem a esquemas montados pelos livros didáticos que pouco contribuem para desenvolver tanto a competência comunicativa dos alunos quanto a compreensão crítica.

Diante desse quadro, uma das formas para superar a dificuldade com o desenvolvimento de atividades com a leitura nas escolas é o reconhecimento por parte dos professores, de um modo geral, e especificamente aqui falando dos professores de L.P., de que a leitura não é um processo mecânico, mas um processo de compreensão do mundo por meio da escrita.

É fundamental que o professor compreenda a sua importância na formação de leitores que é a condição para uma aprendizagem dinâmica e transformadora.

Em algumas atividades de leitura observadas percebemos que alguns professores levantaram questionamentos quanto ao tema central dos textos lidos com o intuito de propiciar uma leitura crítica e autônoma, tarefa que foi compartilhada pelo professor e pelo aluno. No entanto, evidenciou-se que os professores pouco utilizaram a estratégia do resumo no processo de compreensão leitora. Por outro lado, ainda nos cabe ressaltar que a forma como o resumo, enquanto estratégia, pode ser solicitado não deve ser tal como comumente se faz: Ler o livro para o dia “x” e fazer o resumo para entregar dia “x1”, mas entender todo o processo que envolve o texto e sua constituição e como esse resumo pode ser construído, pois assim o aluno demonstra que compreendeu a leitura realizada.

Em todas as aulas observadas evidenciamos que os professores utilizaram estratégias de leitura baseadas na formulação de perguntas com o objetivo de formar a opinião do aluno leitor.

Vimos também que os professores pesquisados tiveram a intenção de provocar estratégias conscientes no ensino da leitura como ativação do conhecimento prévio ou de mundo dos seus alunos. No entanto, na maior parte das atividades, percebemos a ausência de estratégias de leitura que estimulassem a competência crítica.

Lopes (2006, p. 40) defende um ensino de leitura baseado na perspectiva sociocognitiva na qual o professor deve “desenvolver estratégias de leitura, mostrando que a leitura é um processo que acontece do linguístico para o sociocognitivo e do sociocognitivo para o linguístico (cf. Barbosa Guedes, 1999), sempre ancorado no contexto sociocultural e no contexto situacional do discurso”.

Esse trabalho, amparado nas concepções sobre leitura procurou enfatizar a importância da utilização de estratégias de leitura pelos professores como meio de proporcionar a formação de leitores proficientes e críticos.

Procuramos a partir dos primeiros resultados apontar quais as estratégias de leitura foram mais recorrentes nas aulas de leitura observadas, bem como destacar as reflexões dos formadores de leitores sobre o ensino da leitura em turmas do Ensino Médio das escolas públicas pesquisadas.

“Também como professora de Língua Portuguesa, vejo a necessidade de trabalhar o contexto em que o aluno está inserido, sempre buscando a interpretação das letras, contextualizado com a leitura de mundo”. Percebe-se na fala da professora “D” uma preocupação com o ensino da leitura e a sua relação com a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade em que vive.

Nesta perspectiva considera-se válida esta pesquisa, pois acreditamos que ela pode contribuir para uma tomada de consciência da realidade sobre a leitura nas escolas estaduais de Picos-PI, bem como para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores envolvidos nesse processo. Entendemos que ela não está concluída e que os dados aqui apresentados permitem outras e novas leituras, indicando uma extensão da abordagem a qual possibilita caminhos de investigação como, por exemplo, o estabelecimento de relações entre a prática do professor e sua formação ou, ainda, o desdobramento das atividades de leitura na perspectiva dos sujeitos leitores, identificando a cadeia comunicativa no contexto estudado.

Enfim, são muitas as possibilidades; mas, como nos direcionamos a um objetivo específico, consideramos, para fins conclusivos, que as práticas com a leitura na escola ainda primam por um olhar mais cuidadoso no diálogo contíguo e constante entre universidade e escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 14ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ALLIENDE, Felipe & CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALONSO, Jesús; MATEOS, María del Mar. **Compresión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación**. Infancia y Aprendizaje, 1985. 31 – 32, 5-19. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/667401.pdf. Acesso em 21.Jul.2014.

ANDRÉ, Marli. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente**. Contrapontos, volume 4 – n.2-. 283-292. Itajaí, mai/ago/2004. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/782/634>. Acesso em: fev.2015.

BARRETT, T.C. **Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension**; en Theodore Clymer, “What is Reading?”: Some Current Concepts, en Helen M. Robinson (ed.) **Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study Of Education**, Part II, Chigaco, University of Chicago Press, 1968.

BARTLETT, F.C. **Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology**. Cambridge University Press. 1932. Disponível em: <http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk/TheoryOfRemembering.htm>. Acesso em: 02.Jul.2014

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Ed. HUCITEC, 2006. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Pibidletrasufal/marxismo-e-filosofiadalinguagem>. Acesso em: 14.Ago.2014.

_____. O autor e a personagem na atividade estética’ In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.3-192.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, 102p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. 256p.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Ler e compreender: criação e cooperação.** Copyright©2007, by ALB/Campinas, SP, Brasil. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_03/art2_03.asp.html. Acesso em: 12.Jul.2014.

_____. **Texto e leitor: ações linguísticas e construção de sentidos.** 2002.

_____. **Compreensão de textos: estudo e aplicação.** 1ª ed. Curitiba, PR, CRV, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 3 ed. Editora Vozes, Petrópolis. 1998. Disponível em <http://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invenc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>. Acesso em 21. Ago.2014.

CONDEMARÍN, Mabel. **La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura.** En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. Año 5, nº2, junio 1984.

CHIAVEGATTO, V.C. **Gramática: uma perspectiva sociocognitiva.** In: V. C. Chiavegatto (Org.).Pistas e Travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp.131-212, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEHANE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução: Leonor Scliar. Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e o contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIJK, Teun Adrianus Van (1943). **Cognição: discurso e interação.**(org. e apresentação de Ingedore V. Koch) - 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ERICKSON, F. **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.** Barcelona. México. Ediciones Paidós, 1989. Disponível em: <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>. Acesso em: 10.Jun.2014

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M.C. (Ed.), **Handbook of research on teaching.** (3rd. ed.) New York : Macmillan Publishing Co. 1986

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa.** 1ª ed. Rio de Janeiro, 1998.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura.** Porto, Edições Asa. S.A. 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões e SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et al] **Ler e compreender: Estratégias de leitura.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

GOODMAN, Kenneth S. **Reading:** A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist. Volume 6, Issue 4, 1967.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. Editora Ática, 2003.

_____. **O aprendizado da leitura.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 12 ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes. 7 ed. 2000.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 6ª reimp. 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Sagra-D.C. Luzzatto Editores. Porto Alegre, 1996.

LOPES, Marcia Oliveira Maciel. **Leitura:** uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública / Marcia Oliveira Maciel Lopes; orientadora: Tânia Mara Gastão Salís. – 2006. 181 f. : il. ; 30 cm. Disponível em:

RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012: **resultados brasileiros**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 20.jun.2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio. v. 1) 2006. 239p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. Ver. E ampl – São Paulo: Cortez, ____2000.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005. 144p. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 24.Jul.2014.

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

VELASQUEZ, Maria Gabriela Morais de Castro Fernandes. **Percursos Desenvolvidos de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico**. (2007). 518f. Tese (Área Psicologia da Educação). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7076/2/tese%2520doutoramento.pdf>. Acesso em 01.Jul.2014.

VYGOTSKY, L.S. et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, 1988.

ZABALZA BERAZA, M.A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Freire de Carvalho.
Mestranda: Jacqueline Wanderley Marques Dantas

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua experiência de atuação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio _____? (anos inteiros)
2. No planejamento de ensino como é a abordagem dada à leitura?
3. Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa de acordo com o programa curricular do Ensino Médio?
4. Você se orienta de acordo com a matriz curricular de Língua Portuguesa do Estado do Piauí?
5. Na sua opinião, quais as melhores estratégias para os professores de Língua Portuguesa desenvolverem um trabalho com a leitura no Ensino Médio?
6. Como a escola atua junto aos professores para um melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?
7. Como você avalia a compreensão leitora dos alunos no Ensino Médio?
8. Quais os critérios que você considera para avaliar um aluno competente em leitura no Ensino Médio?
9. Como você organiza as suas aulas de Língua Portuguesa?
10. Com que frequência você trabalha a leitura em suas aulas?
11. Que atividades você desenvolve em sala de aula tendo como objetivo formar um bom leitor?
12. Como você compreende a importância da leitura no contexto escolar atual e social?

Agradecemos a sua colaboração!
Jacqueline Wanderley Marques Dantas
Mestranda



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
 Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Freire de Carvalho.
 Mestranda: Jacqueline Wanderley Marques Dantas

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual a sua experiência de atuação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio? (Resposta em anos completos)

2. No planejamento de ensino da sua escola a leitura é abordada como: (poderá ser marcada mais de uma alternativa)

tema gerador.

parte do conteúdo programático (integrado às aulas e avaliações mensais).

projetos

É integrada ao trabalho de produção de textos.

É parte do livro didático e sequência para o estudo de texto e Ensino de gramática.

Outro(s): _____

3. Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa de acordo com o programa curricular do Ensino Médio? (poderá ser marcada mais de uma alternativa)

Atividades que possibilitem ao aluno o acesso a diferentes gêneros textuais como: reportagens, poemas, imagens, gráficos, etc.

Atividades de leituras compartilhadas, por meio de discussão em grupo a partir de textos trabalhados em sala de aula.

Práticas de leitura com temas sociais, com a discussão do tema, questionamentos que levem em conta a vivência de mundo e troca de informações entre alunos e professor.

Atividades de leitura de maneira lúdica e prazerosa, com o auxílio de jornais, revistas, livros didáticos entre outros.

Atividades de leitura e compreensão, que valorizem o conhecimento prévio do aluno, acerca da temática presente nos textos explanados em sala de aula.

Outro(s): _____

4. Na sua opinião, quais as melhores estratégias de leitura para os professores de Língua Portuguesa utilizarem em suas atividades com texto em sala de aula?

- Previsões acerca do texto por meio de leituras compartilhadas e discussões realizadas com seus alunos em sala de aula.
- Exploração da ideia principal do texto, procurando considerar a vivência de mundo dos alunos.
- Perguntas que estimulem o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática presente nos textos explanados em sala de aula.
- Exploração da visualização de imagens, buscando com isso compreender melhor o texto e construir os sentidos presentes neste.
- Por meio da sumarização (resumo), com o objetivo de buscar o entendimento dos alunos leitores acerca do texto lido.
- Outro: _____

5. Como a escola atua junto aos professores para um melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?

- Com o apoio de programas do Governo Federal que incentivam a leitura a exemplo do PROEMI e das Olimpíadas de Língua Portuguesa.
- Por meio de projetos de leitura, envolvendo professores e alunos do Ensino Médio da escola.
- Com espaços de leitura como a biblioteca e com acervos de livros disponíveis para os alunos pesquisarem e praticarem a leitura.
- Outro: _____

6. Como você avalia a compreensão leitora dos alunos no Ensino Médio (no grupo em que você atua)?

- Apresentam muita dificuldade na leitura, não interpretando de forma satisfatória o que leem.
- Apresentam boa leitura em gêneros como os jornalísticos, mas têm dificuldades na leitura de textos literários, pois os alunos não conseguem desenvolver uma compreensão leitora crítica e reflexiva.
- A compreensão leitora é deficiente por falta de uma consistente base leitora em decorrência de longos anos de dificuldade escolar.
- Outro: _____

7. Quais os critérios que você considera para avaliar um aluno competente em leitura no Ensino Médio?

- O aluno tem que reconhecer os diferentes gêneros textuais existentes em nossa sociedade.
- Saber interpretar criticamente textos de diversas temáticas.
- Tem de ser bom leitor, ou seja, ser capaz de compreender, interpretar e fazer inferência a partir daquilo que leu.
- Ter desenvoltura na leitura oral e releitura dos textos lidos
- Um bom leitor deve compreender as informações verbais e não-verbais presentes nos textos.
- Bom desempenho na escrita de textos, para os quais na correção se leve em consideração os critérios de correção adotados pelo ENEM.
- Outros: _____

8. A organização das suas aulas de Língua Portuguesa é feita de que modo?

- com momentos dedicados à leitura, interpretação, conteúdos gramaticais, conteúdos literários e de produção textual”.
- De acordo com a sequência do livro didático, sempre partindo do texto inicial para se chegar às questões gramaticais
- Com a prioridade para o estudo da gramática normativa, embora se reconheça a importância da leitura.
- Seguindo uma linha tradicional, em que se separa as aulas pelos conteúdos de Literatura, Gramática e Redação.
- Com os conteúdos gramática, literatura e produção. A leitura desenvolve-se nos três momentos, com maior relevância nas aulas de literatura.
- Outro: _____

9. Com que frequência você trabalha a leitura em suas aulas?

- A leitura é sempre o ponto de partida, seja para o estudo da Literatura, Gramática ou Redação.
- Em praticamente todas as aulas, pois o livro didático apresenta vários textos para serem analisados.
- Sempre quando as atividades envolvem questões voltadas para o ENEM.

Sempre quando iniciamos o estudo de conteúdos literários e antes de um debate provocador para iniciar uma produção textual.

Outro: _____

10. Que atividades você desenvolve em sala de aula tendo como objetivo formar um bom leitor?

Atividades que envolvam a leitura e compreensão de gêneros variados e estudo do vocabulário.

Rodas de leitura com trocas de experiências de leitura já realizadas pelos alunos.

Atividades que explorem a leitura silenciosa, a oral e a leitura crítica.

Atividades que envolvam gêneros e temáticas do interesse dos alunos.

Produção textual com exposição de textos produzidos pelos alunos.

Outro: _____

11. Como você compreende a importância da leitura no contexto escolar atual e social?

Essencial para ampliar os horizontes e a compreensão do mundo.

Importante para a formação crítica do cidadão

Possibilita o desenvolvimento integral do aluno

A leitura deve ultrapassar a decodificação dos signos linguísticos e formar cidadãos conscientes e independentes.

Outro: _____

Agradecemos a sua colaboração!
Jacqueline Wanderley Marques Dantas

Mestranda

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Freire de Carvalho (orientadora)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Leia com atenção o que se segue e se tiver alguma dúvida, pergunte ao responsável pelo estudo. Esta pesquisa está sendo conduzida por **Jacqueline Wanderley Marques Dantas**. Após ser informado(a) acerca deste estudo, caso aceite colaborar com esta investigação, assine ao final deste documento que está em 02 (duas) vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador principal. Em caso de desistência você pode se informar com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo telefone (86) 3237-2332.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica.

Pesquisadora Responsável: Prof^ª Dr^ª Maria Angélica Freire de Carvalho.

Pesquisador Principal: Jacqueline Wanderley Marques Dantas.

Telefones para Contato: (89) 9997 – 9117 ou (86) 9946 – 4327.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA COM SEUS OBJETIVOS

Trata-se de uma pesquisa que será realizada através do Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado em Letras da UFPI. O estudo torna-se de fundamental importância, uma vez que busca conhecer melhor o ensino de leitura desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio das escolas estaduais de Picos, com o objetivo de descrever as estratégias de leitura utilizadas

por estes docentes, apoiando-se para isso nas observações de aula de Língua Portuguesa e ainda com a aplicação de questionário semiestruturado junto a estes professores.

Os objetivos da pesquisa são:

- Identificar as estratégias de leitura aplicadas pelos professores de Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos-PI;
- Verificar como os alunos do Ensino Médio correspondem às estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

▪ Garantia de Acesso

Gostaria de informar que você tem a garantia de acesso em qualquer etapa do estudo através do contato com os profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Para maiores informações, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jacqueline Wanderley Marques Dantas pelos telefones (89) 9997 – 9117 ou 9405 – 2092.

Em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

▪ Garantia de Sigilo

Se você aceitar participar deste estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente o(a) voluntário(a) da pesquisa por sua solicitação, a pesquisadora, sua orientadora e ainda o Comitê de Ética terão acesso a suas informações para verificar os resultados do estudo.

▪ Riscos e Benefícios

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos, embora possam ocorrer alguns desconfortos com relação ao posicionamento dos sujeitos pesquisados ao abordar temáticas que tratem sobre a sua prática docente no ambiente escolar. No momento em que se sentir constrangido(a) em compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais, o(a) colaborador(a) não

precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em entrevista/questionários da pesquisa.

Se você aceitar participar, estará contribuindo na investigação desta pesquisa que tem como objetivo estudar as estratégias de leituras aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos-PI.

▪ **Período de Participação**

Ao voluntário(a) fica assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo de continuidade do acompanhamento.

ASSINATURA DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Eu, _____,
RG _____; CPF _____

abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica”, como sujeito. Fui claramente informada pela pesquisadora Jacqueline Wanderley Marques Dantas a respeito da minha participação neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante sem penalidade ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente colocado, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Picos(PI), _____ de _____ de 2014.

ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica.

Pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Maria Angélica Freire de Carvalho

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências Humanas e Letras.

Telefone para contato: (89) 9997 – 9117 ou (86) 9946 – 4327

Local da coleta de dados: Escolas Estaduais de Picos-PI.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão coletados nas escolas estaduais de Picos-PI, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora a Sr^a. Jacqueline Wanderley Marques Dantas, por um período de 02 (dois) anos.

Após este período, os dados serão destruídos.

Picos-PI,dede 2014

Jacqueline Wanderley Marques Dantas
Mestranda em Letras/UFPI

APÊNDICE E – MEMORIAL DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

Linha de Pesquisa:

Mestranda: Jacqueline Wanderley Marques Dantas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Freire de Carvalho.

Estimado(a) Professor(a),

Com intuito de conhecermos um pouco sobre sua formação acadêmica e a sua construção profissional como professor convidamos você a participar de nossa pesquisa, que tem por objetivo **observar as práticas pedagógicas de leitura propostas por professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio**, nossa proposta compreende um estudo crítico e reflexivo acerca das estratégias de leitura aplicadas. Selecionamos como campo de pesquisa as escolas estaduais de Picos – PI.

Nesse sentido, esclarecemos que os dados informados por você contribuirão para a escrita de nossa dissertação de Mestrado em Letras, que tem como título provisório: **Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica**, que será apresentada na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Caso aceite o nosso convite para participar deste estudo, **de forma livre e consentida**, pedimos-lhe, gentilmente, **que nos ceda** essas informações, sobre a sua formação acadêmica, a construção profissional como professor (a) de Língua Portuguesa, e a atuação nas escolas estaduais de Picos-PI, escrevendo um memorial docente, podendo seguir o roteiro que propomos.

IDENTIFICAÇÃO:

- Nome

- Faixa etária;
- Escola em que trabalha;
- Tempo de serviço;
- Jornada de trabalho;
- Formação acadêmica (curso, instituição de ensino e ano de conclusão);
- Cursos de formação continuada.

TEMAS IMPORTANTES:

- Escolha profissional: razões que o(a) levaram a ingressar num curso de formação de professores de Língua Portuguesa;
- Se houve ou não, intervalo de estudo; mudança de carreira, etc. (com justificativa)
- O ingresso na docência e as primeiras experiências como professor(a) de Língua Portuguesa; (descrição de métodos e experiências)
- O que representa para você ser professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Afirmamos que a sua identidade será preservada, pois substituiremos os nomes verdadeiros por pseudônimos.

Desde já, agradecemos a sua participação nesse estudo.

Picos (PI), 05 de Agosto de 2014.

Jacqueline Wanderley Marques Dantas
Mestranda em Letras – UFPI

**APÊNDICE F – QUADRO GERAL DO Nº DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PICOS-PI/2014**

NOME DA ESCOLA	QTD DE ALUNOS
Escola Normal Oficial de Picos - ENOP	503
Unidade Escolar Araújo Luz	55
Unidade Escolar Coelho Rodrigues	111
Unidade Escolar Cel. Francisco Santos	112
Unidade Escolar Vidal de Freitas	485
Unidade Escolar Dirceu Arco Verde	212
Unidade Escolar Jorge Leopoldo	82
Unidade Escolar José de Deus Barros	14
Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela	628
Unidade Escolar Urbano Eulálio	113
Unidade Escolar Julieta Neiva	112
Unidade Escolar Landri Sales	334
Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente	195
Unidade Escolar Mário Martins	263
Unidade Escolar Miguel Lidiano	121
Unidade Escolar Petrônio Portela	109
TOTAL DE ALUNOS.....	3449

*Fonte: 9ª Gerência Regional de Educação – 9ª GRE, 2014 (Picos-PI)

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 1



www.pi.gov.br

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

9ª Gerência Regional da Educação - 9ª GRE

CNPJ: 06.554.729/0001-96

Rua Monsenhor Hipólito, nº 759 – Centro- Picos - PI

Fone: (89) 3422 – 3489

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA

PROJETO: Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profª Drª Maria Angélica Freire de Carvalho

OBJETIVO: Investigar quais estratégias de leitura são essenciais para a formação do leitor proficiente, competindo aos docentes a difícil tarefa de ressignificar as diversas práticas de leitura tendo como elementos centrais os textos e seus leitores.

A 9ª Gerência Regional da Educação - 9ª GRE, CNPJ nº 06.554.729/0001-96, situada na Rua Monsenhor Hipólito, nº 759, bairro Centro, na cidade de Picos - PI, na pessoa de sua diretora Maria Umbelina Pacheco Leal, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: **Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica**, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Letras **Jacqueline Wanderley Marques Dantas, matrícula 13102629**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

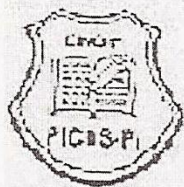
Nestes termos, pede deferimento.

Maria Umbelina Pacheco Leal
Gerente Regional
9ª GRE
Port. GSE Nº 130/2012

Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEDUC

9ª Gerência Regional de Educação – 9ª GRE E-mail: 9gre.seduc@gmail.com
Rua Monsenhor Hipólito, 759 – CEP: 64600-104 – Picos - PI – Fone 89 3422-3489 – Fax 89 3422-3657

APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 2



ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS DESDE 1967 FORMANDO CIDADÃOS

CNPJ: 06.175.371/0001-90
Rua São Sebastião, nº ° 49 – Centro - Picos-PI
Fone: (89) 3422 – 1225

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTIFICA

PROJETO: Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^a Dr^a Maria Angélica Freire de Carvalho

OBJETIVO: Investigar quais estratégias de leitura são essenciais para a formação do leitor proficiente, competindo aos docentes a difícil tarefa de ressignificar as diversas práticas de leitura tendo como elementos centrais os textos e seus leitores.

A escola estadual **Escola Normal Oficial de Picos**, CNPJ nº **06.175.371/0001-90**, situada na **Rua São Sebastião, nº ° 49, bairro Centro, na cidade de Picos-PI**, na pessoa de sua diretora **Maria dos Remédios Costa Albano Silva**, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: **Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica**, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Letras **Jacqueline Wanderley Marques Dantas**, matrícula **13102629**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Nestes termos, pede deferimento.

Picos-PI, 20 de Junho de 2014.

ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS
AUT. LEI 2781 DE 02 / 03 / 67
CÓDIGO 2208129º
PICOS - PI

Maria dos Remédios Costa Albano Silva

DIRETORA

Maria dos Remédios C. Albano Silva
DIRETORA ADJUNTA
Port. GSE Nº 1826/2012

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 3



CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL MARCOS PARENTE

CNPJ: 01.787.248/0001-07
 Rua Luís Nunes, nº 102 – Bomba.
 Fone: (89) 3422 - 1270
 Picos-PI



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTIFICA

PROJETO: Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profª Drª Maria Angélica Freire de Carvalho

OBJETIVO: Investigar quais estratégias de leitura são essenciais para a formação do leitor proficiente, competindo aos docentes a difícil tarefa de ressignificar as diversas práticas de leitura tendo como elementos centrais os textos e seus leitores.

A escola estadual **Centro De Ensino de Tempo Integral Marcos Parente**, CNPJ nº 01.787.248/0001-07, situada na Rua Luís Nunes, nº 102 – Bomba, na cidade de Picos-PI, na pessoa de sua diretora **Gilvanda Ferreira de Carvalho**, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: **Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica**, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Letras **Jacqueline Wanderley Marques Dantas**, matrícula **13102629**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Nestes termos, pede deferimento.

Picos-PI, 20 de Junho de 2014.

Gilvanda Ferreira de Carvalho

DIRETORA
 Diretora Adjunta
 Portaria GSE Nº 0457/2011
 CPF: 267.080.193-53

APÊNDICE J – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 4



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
Secretaria Estadual de Educação e Cultura
9ª Gerência Regional de Educação
Unidade Escolar Landri Sales



**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDUC-PI
UNIDADE ESCOLAR LANDRI SALES**

Rua Monsenhor Hipólito, nº 959 – Centro
Fone: (89) 3422 - 1835
Picos-PI

CNPJ: 01.837.411/0001-07

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTIFICA

PROJETO: Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profª Drª Maria Angélica Freire de Carvalho

OBJETIVO: Investigar quais estratégias de leitura são essenciais para a formação do leitor proficiente, competindo aos docentes a difícil tarefa de ressignificar as diversas práticas de leitura tendo como elementos centrais os textos e seus leitores.

A escola estadual **Unidade Escolar Landri Sales**, CNPJ nº **01.837.411/0001-07**, situada na **Rua Monsenhor Hipólito, nº 959, bairro Centro, na cidade de Picos-PI**, na pessoa de sua **diretora Magda Cristina Bezerra Sousa**, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: **Um estudo sobre as estratégias de leitura aplicadas no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Picos: uma visão crítica**, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Letras **Jacqueline Wanderley Marques Dantas**, matrícula **13102629**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Nestes termos, pede deferimento.

Picos-PI, 20 de Junho de 2014.

Magda Cristina Bezerra Sousa

DIRETORA

APÊNDICE K – PERCENTUAL DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Angélica Freire de Carvalho.
Mestranda: Jacqueline Wanderley Marques Dantas

1. Qual a sua experiência de atuação com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio? (Resposta em anos completos)

Mais de 05 anos	70%
Menos de 05 anos	30%

2. No planejamento de ensino da sua escola a leitura é abordada como: (poderá ser marcada mais de uma alternativa)

A leitura como uma experiência, como eixo importante na constituição do conhecimento.	20%
Por meio de textos dos livros didáticos.	30%
Como pretexto para trabalhar a Gramática.	50%

3. Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa, de acordo com o programa curricular do Ensino Médio? (poderá ser marcada mais de uma alternativa)

Leitura de gêneros diversificados.	40%
Rodas de leitura.	20%
Leitura silenciosa oral e crítica.	30%
Leitura com base nos conhecimentos prévios dos alunos.	10%

4. Em sua opinião, quais as melhores estratégias de leitura para os professores de Língua Portuguesa utilizar em suas atividades com texto em sala de aula?

Leituras baseadas em textos representativos da literatura brasileira.	10%
Seleção de textos que instiguem a curiosidade dos alunos.	20%
Leituras de gêneros variados.	40%
Projetos de leituras.	20%
Por meio da Interdisciplinaridade.	10%

5. Como a escola atua junto aos professores para um melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?

Ainda falta um trabalho mais engajador e comprometido.	50%
A equipe pedagógica pouco contribuir.	10%
Por meio de um acervo de livros (biblioteca)	30%
Pouco, pois essa tarefa se restringe somente ao professor de Língua Portuguesa.	10%

6. Como você avalia a compreensão leitora dos alunos no Ensino Médio (no grupo em que você atua)?

Deficiente, decorrente de um ensino básico precário.	40%
Necessita de maior engajamento por parte do alunado.	30%
Alunos meramente decodificadores.	30%

7. Quais os critérios que você considera para avaliar um aluno competente em leitura no Ensino Médio?

Ler Criticamente e reflexivamente.	40%
Ser um leitor assíduo.	10%
Leitura como construção de conhecimento.	10%
Quando o leitor constrói suas inferências a partir do texto.	10%
Quando reconhece o gênero textual.	30%

8. A organização das suas aulas de Língua Portuguesa é feita de que modo?

Gramática, leitura e interpretação.	30%
Predomínio da gramática.	50%
Leitura, produção de texto, gramática, literatura.	10%
Baseia-se no texto do livro didático para se estudar a gramática.	10%

9. Com que frequência você trabalha a leitura em suas aulas?

Constantemente, pois a gramática é contextualizada.	25%
Duas aulas semanais.	10%
Uma vez por semana.	10%
A leitura é o ponto de partida para iniciar os conteúdos.	45%

10. Que atividades você desenvolve em sala de aula tendo como objetivo formar um bom leitor?

Leituras diversificadas e estudo de vocabulário.	20%
A partir de gêneros textuais escolhidos pelos alunos.	40%
Rodas de leitura.	20%
Leitura silenciosa, oral, crítica e expressiva.	20%

11. Como você compreende a importância da leitura no contexto escolar atual e social?

A leitura prepara para a vivência em sociedade.	40%
A leitura forma o cidadão crítico.	50%
Facilita a comunicação interpessoal.	10%

APÊNDICE L – TRADUÇÃO DO QUADRO DA TAXONOMIA DE BARRETT

A TAXONOMIA BARRETT - RESUMO DAS CATEGORIAS PRINCIPAIS	
1. Compreensão Literal	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconhecimento (localizar / identificar) <ul style="list-style-type: none"> i) De detalhes ii) das ideias principais iii) De sequência iv) de comparação v) as relações causa / efeito vi) Traços de caráter b) Lembre-se (isto é, a partir da memória) <ul style="list-style-type: none"> i) De detalhes ii) das ideias principais iii) Sequência etc, como em a) acima
2. Reorganização	<ul style="list-style-type: none"> a) Classificação b) Esboço c) Resumo
3. Inferência	<ul style="list-style-type: none"> a) De detalhes de suporte b) Das ideias principais c) De sequência d) de comparações (por exemplo, tempo, personagens) e) De relações causa / efeito f) De traços de caráter g) Dos resultados (previsão) h) Da linguagem figurada (interpretação)
4. Avaliação	<p>Julgamentos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Realidade / fantasia b) Fato / opinião c) Adequação / validade d) Adequação e) Valor, vontade, aceitabilidade
5. Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> a) Resposta emocional para o conteúdo b) As identificações com personagens ou incidentes c) Reações à linguagem utilizada pelo autor d) Imagens

* Fonte: tradução livre

ANEXOS

ANEXO 1 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA NA UNIDADE ESCOLAR LANDRI SALES

Oficina de Língua Portuguesa Atividades de leitura e interpretação

Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças,
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Polvas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam

Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada

Vinicius de Moraes

1 – Qual é o assunto do poema de Vinicius de Moraes?

Bomba atômica, A Rosa de Hiroshima

2 – Procure explicar seu título.

Rosa foi o formato como ficou do rastro da Bomba de HIROSHIMA.

3 – Na primeira parte do poema, o poeta pede que pensemos nas crianças, meninas, mulheres, vítimas da bomba. Destaque no texto os adjetivos que caracterizam as vítimas da guerra atômica e explique o sentido desses adjetivos.

Pense nas Crianças, mudas, telepáticas, cegas, inexatas, como rosas cálidas.

4 – Na segunda parte do ~~poema~~ o poeta qualifica a Rosa de Hiroshima como anti-rosa. Destaque, no texto, os adjetivos que ele utiliza para qualificar a anti-rosa e explique o sentido desses adjetivos.

Sem cor, sem perfume, sem rosa, sem nada, o sentido é de não ter nada, só morte.

ANEXO 2- ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELA PROFESSORA NA ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS-PI

PAIS E FILHOS

Estátuas e cofres
E paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender.

Dorme agora:
É só o vento lá fora.
Quero colo
Vou fugir de casa
Posso dormir aqui
Com você?
Estou com medo tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três.

Meu filho vai ter
Nome de santo
Quero o nome mais bonito.

Refrão:
É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar,
Na verdade não há.

Me diz por que o céu é azul
Me explica a grande fúria do mundo
São meus filhos que tomam conta de mim

Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais
Eu moro com meus pais.

Refrão:
É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar,
Na verdade não há.

Sou a gota d'água
Sou um grão de areia
Você diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais.
Você culpa seus pais por tudo
Isso é absurdo
São crianças como você.
O que você vai ser
Quando você crescer.

ESCOLA NORMAL OFICIAL DE PICOS

OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR:

ALUNO(A) _____

2º ANO ___ TURNO _____

Responder as seguintes questões:

1) Com que possível intenção Renato Russo compôs a letra dessa música?

Com a intenção de tocar
a atenção das pessoas para
a letra da música e algo
inesplicable (real).

2) O que vocês entenderam a respeito da letra (leituras possíveis)?

Que é preciso que se
necessariamente amem as pessoas,
porque amanhã já pode
ser muito tarde.

3) Quando você se sente só ou ameaçado(a), a quem costuma recorrer?

As vezes quando aquele
problema não pra mim
mesmo e as vezes desalojado
com os amigos mais íntimos de mim.

4) O que é importante para você, hoje (família, dinheiro, fama...)? Justifique.

Para mim o que sempre foi
importante é a minha família,
meus amigos e minha família,
pois eles são minha base (solidade).

5) Como você costuma se relacionar com seus pais? Por quê?

Brigamos muito por questões
de opinião. Por isso tenho mi-
nha opinião sobre eles e
minha mãe tem outra
completamente diferente

BOM TRABALHO!

(Renato Russo)

ANEXO 3 – ATIVIDADE DE LEITURA NO CETI – MARCOS PARENTE

Temos observado que as crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo e com mais frequência tendo acesso ao uso de computadores. Sabemos também que a preferência da garotada está voltada aos joguinhos e, mais especialmente, aos bate-papos virtuais (chats), nos quais eles passam horas imersos em assuntos dos quais os adultos nem sempre se preocupam em tomar conhecimento.

ATIVIDADE

I. Observe a capa da revista ÉPOCA de 10 de setembro de 2007 e responda:

a) O que chama mais a sua atenção nessa capa?

b) Descreva a criança que aparece na capa.

c) Qual é o tema principal que será abordado nessa revista?

d) O uso da internet é benéfico para as crianças e jovens? Exponha os benefícios que você conhece.

e) E quando passa a ser prejudicial ou perigoso o uso da internet pelas crianças ou adolescentes?

f) Em sua opinião, todos os pais ou responsáveis têm consciência dos riscos que podem existir num simples acesso ao MSN ou Orkut?

g) O que os adultos (principalmente os pais) devem fazer para evitar que os adolescentes e as crianças sejam vítimas do uso irresponsável da internet?

h) A partir da discussão realizada, escreva um texto no qual você apresenta a sua opinião sobre o tema debatido: a influência da internet na vida das crianças e jovens.

ANEXO 4 – ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO CETI MARCOS PARENTE

GUIA DO ALUNO 61

Atividades de leitura

1. O que o homem da propaganda está fazendo?
2. Como você interpreta seu gesto com a mão direita e sua expressão facial?
3. Que outras imagens, além do homem em sua mesa de trabalho, compõem esse texto propaganda? O que essas imagens sugerem?
4. Considere o verbete abaixo, extraído do Dicionário Aurélio, versão digital:

tônico

[Do gr. tonikós]

Adjetivo.

1. Relativo a tom (1).

2. Que tonifica ou dá energia.

3. E. Ling. Diz-se do elemento (vogal, sílaba) que recebe o acento de intensidade.

Substantivo masculino.

4. Medicamento supostamente revigorante.

Qual dos significados listados aplica-se ao sentido da palavra **tônico** na frase "NEUROBIOL – O TONICO DO CEREBRO"?

5. Considere, agora, o nome do produto que a propaganda quer vender – NEUROBIOL.

Esse nome foi composto a partir dos radicais NEURO + BIO. Antes de responder às questões abaixo, observe o significado de outras palavras que também possuem, em sua formação, esses radicais.

Biologia – estudo dos seres vivos.

Biografia – descrição ou história da vida de uma pessoa.

Neurônio – célula fundamental do tecido nervoso.

- 5.1. Qual seria o significado do nome NEUROBIOL?

- 5.2. Procure explicar o significado das seguintes palavras:

ANEXO 5 – CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO CETI MARCOS PARENTE

62 GUIA DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE JOVENS | VOLUME 1

6. Considere, ainda, esta outra frase da propaganda: "No turbilhão da vida moderna, a vitória cabe aos cérebros fortes."

Na frase acima, a palavra turbilhão significa:

- a) agitação
- b) competição
- c) violência
- d) tranquilidade

7. Tendo em vista o significado de "turbilhão", procure lembrar-se de outras palavras cognatas, ou seja, da mesma família da palavra em destaque:

8. A **finalidade** do texto 2 é:

- a) argumentar que a vida nas cidades grandes é sempre muito agitada.
- b) mostrar que as pessoas inteligentes e esforçadas conseguem vencer na vida.
- c) vender um fortificante para o cérebro, que ajuda a enfrentar a agitação da vida moderna.
- d) argumentar que as pessoas que trabalham demais podem sofrer de stress.

9. Para convencer os consumidores a respeito da qualidade dos produtos anunciados, os textos publicitários se valem de argumentos. Que **argumentos** os dois textos lidos utilizam para convencer os consumidores a adquirirem seu produto?

10. Embora as propagandas sejam de épocas diferentes e vendam produtos diferentes, há semelhança na construção do argumento. Que semelhança você consegue perceber entre eles?

ATIVIDADE ORAL

As duas propagandas discutem o tema da modernidade e da tecnologia. Considere os dois personagens da propaganda e procure discutir a seguinte questão: para executar seu trabalho, qual dos dois personagens é mais dependente da tecnologia? Na sua opinião, as pessoas utilizam as tecnologias disponíveis hoje de forma equilibrada?

ANEXO 6 – ATIVIDADE APLICADA NA SALA DE AULA CETI

MARCOS PARENTE

58 GUIA DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE JOVENS | VOLUME 1

XXXXXXXXXXXXX ACABEI DE ENVIAR O E-MAIL
PRA TODO MUNDO. E AGORA?
ESSA ERA JÁ ERA.

Controlar a distribuição de informações é essencial. É por isso que o Microsoft Office evoluiu. Assim que a informação sai de suas mãos, tudo pode acontecer. Com o Office 2003 e através da tecnologia de Gerenciamento de Direitos a Informações, você pode definir facilmente permissões de impressão, cópia ou envio de e-mails e documentos.

E você? O que está esperando para adaptar-se a esta nova era?
www.microsoft.com/brasil/office/evolua

Ainda temos o Office 2000. Devemos atualizar?

Claro.

Seu potencial. Nossa inspiração.
Microsoft

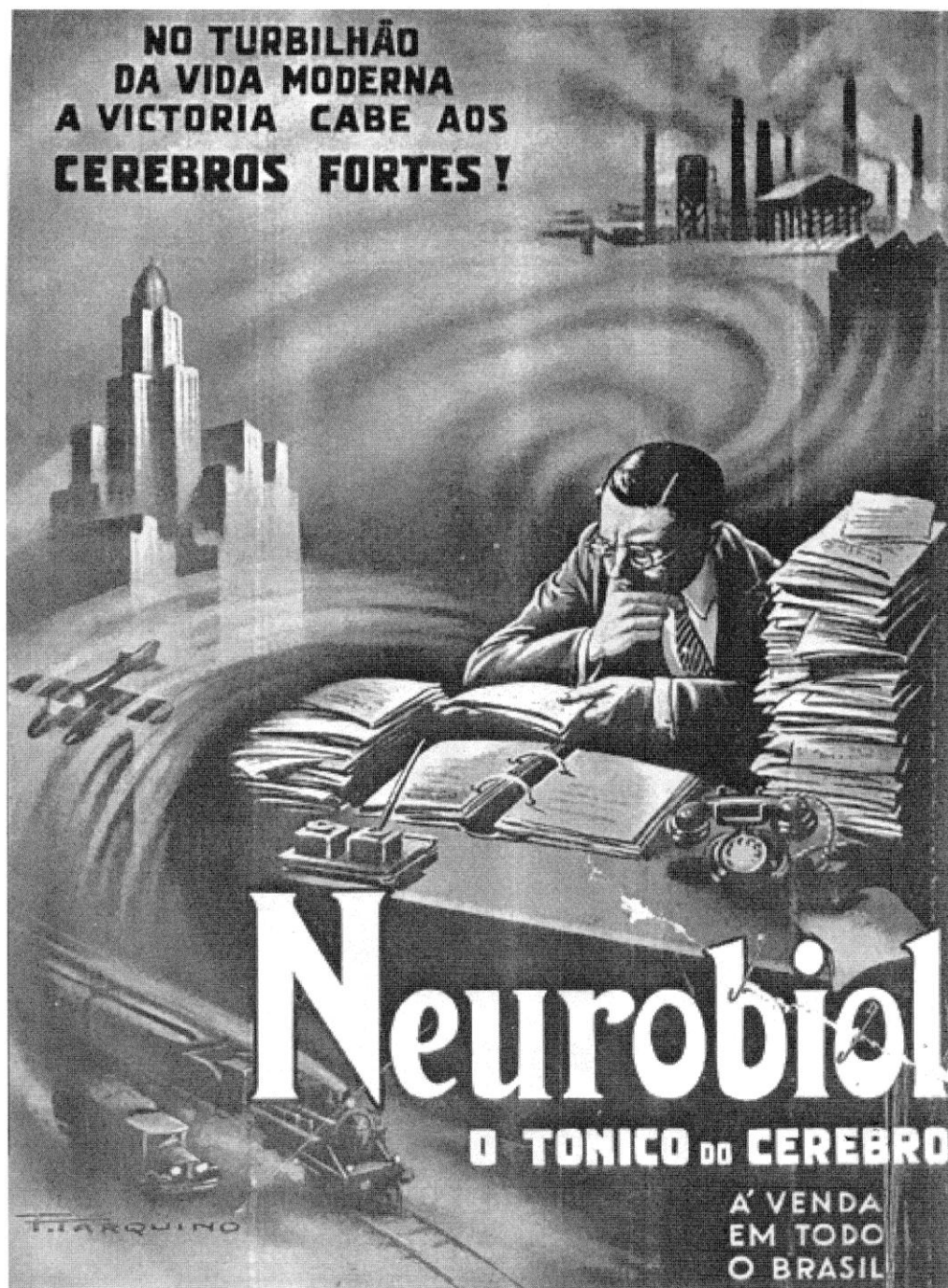
Microsoft Office

© 2003 Microsoft Corporation. Todos os direitos reservados. Microsoft e logo Office® são marcas registradas da Microsoft. Microsoft Corporation e seus produtos são marcas registradas da Microsoft Corporation. Microsoft Office 2003 é uma marca registrada da Microsoft Corporation. Microsoft Office 2000 é uma marca registrada da Microsoft Corporation. Microsoft Office 2003 é uma marca registrada da Microsoft Corporation. Microsoft Office 2000 é uma marca registrada da Microsoft Corporation.

ANEXO 7 – ATIVIDADE APLICADA NA SALA DE AULA NO CETI MARCOS PARENTE

60 GUIA DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE JOVENS | VOLUME 1

Leia agora o texto 2, uma propaganda bem mais antiga que a anterior.



ANEXO 8 – MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PIAUÍ - PRIMEIRA PARTE



ANEXO 01. MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

Disciplinas Curriculares Obrigatórias

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINA	SÉRIE						CHTD	CH POR ÁREA
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	04	160	04	160	03	120	440	1.200
	Arte	-	-	02	80	-	-	80	
	Educação Física	02	80	02	80	01	40	200	
	Língua Estrangeira Inglês	02	80	02	80	02	80	240	
	Língua Estrangeira Espanhol	02	80	02	80	02	80	240	
MATEMÁTICA	Matemática	04	160	04	160	03	120	440	440
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	02	80	02	80	03	120	280	840
	Química	02	80	02	80	03	120	280	
	Biologia	02	80	02	80	03	120	280	
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	02	80	02	80	03	120	280	880
	História	02	80	02	80	03	120	280	
	Filosofia	01	40	01	40	01	40	120	
	Sociologia	01	40	01	40	01	40	120	
	Ensino Religioso	02	80	-	-	-	-	80	880
TOTAL DA CARGA HORÁRIA POR SÉRIE		28	1.120	28	1.120	28	1.120		3.360
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO COMUM									3.360

OBS: A carga horária total do curso é de 3.600 horas, sendo 3.360 horas de carga horária de disciplinas do núcleo comum e 240 horas a serem cursadas na forma de oficinas conforme o Quadro 02.

RESUMO

CARGA HORÁRIA TOTAL OBRIGATORIA: 3.360
 CARGA HORÁRIA ANUAL: 1.120
 CARGA HORÁRIA SEMANAL: 28
 DURAÇÃO DO CURSO: 3 ANOS
 DIAS LETIVOS: 200
 SEMANAS LETIVAS: 40
 DIAS LETIVOS SEMANAIS: 05

LEGENDA

CHS - Carga horária semanal
 CHA - Carga horária anual
 CHTD - Carga horária total da disciplina

Teresina, 15 de fevereiro de 2013

ANEXO 9 – MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DO PIAUÍ - SEGUNDA PARTE



ANEXO 02. OFICINAS

Oficinas pedagógicas

ÁREA	ATIVIDADE/DISCIPLINA CORRESPONDENTE		MÓDULO I		MÓDULO II		MÓDULO III		CHT	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Leitura e Produção de textos escolares e oficiais	02	80	02	80	02	80	240	
	Língua Estrangeira Espanhol	Conversação	02	80	02	80	02	80	240	
	Língua Estrangeira Inglês	Conversação	02	80	02	80	02	80	240	
	Arte	Música		02	80	02	80	02	80	240
		Coral								
		Teatro								
		Desenho e pintura								
	Esporte Educacional (Educação Física) Atendendo o Art. 127 LDBEN 9394/1995	Atletismo		06	240	06	240	06	240	720
		Badminton								
		Capoeira								
Dança										
Ginástica Rítmica										
Ginástica Artística										
Handebol de Areia										
Luta: judô, karatê, taekwondo entre outras										
Voleibol de areia										
Esportes de quadra										
	Informática para além das redes sociais	02	80	02	80	02	80	240		
MATEMÁTICA	Matemática Básica		02	80	02	80	02	80	240	
	Xadrez		02	80	02	80	02	80	240	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Responsabilidade ambiental individual e coletiva		02	80	02	80	02	80	240	
	O que fazer com meu lixo?		02	80	02	80	02	80	240	
CIÊNCIAS HUMANAS	Ações promotoras de saúde		02	80	02	80	02	80	240	
	Educação para o trânsito		02	80	02	80	02	80	240	
INTEGRADAS	Empreendedorismo		02	80	02	80	02	80	240	
	Iniciação científica		02	80	02	80	02	80	240	
	Educação Financeira e consumo sustentável		02	80	02	80	02	80	240	

Teresina, 15 de fevereiro de 2013


 Assinatura
 Secretária de Educação

ANEXO 10 – TERMO CONSUBSTANCIADO APROVADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA APLICADAS NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PICOS: UMA VISÃO CRÍTICA

Pesquisador: Maria Angélica Freire de Carvalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33507014.6.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 814.342

Data da Relatoria: 21/10/2014

Apresentação do Projeto:

A presente investigação se fundamentará na perspectiva sócio histórica de Vygotsky (1988) e Bakhtin (2003) que compreendem o conhecimento como ato dialógico e interativo, considerando a compreensão dos fenômenos a partir de seu desvelamento histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

A amostra da coleta de dados necessários para realização desse trabalho se definirá por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas junto aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e ainda por intermédio de observações a serem concretizadas em três escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Picos-PI, com o objetivo de conhecer mais a realidade pesquisada, verificando as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de compreensão leitora com a finalidade de comprovar quais as estratégias de leitura são determinantes para a formação de leitores proficientes e críticos.

O questionário constituir-se-á de perguntas fechadas e semi-estruturadas a partir dos seguintes questionamentos entre outros: i) No planejamento de ensino como é a abordagem dada a leitura?; ii) Que práticas de leitura são desenvolvidas e incentivadas na sua aula de Língua Portuguesa de acordo com o Programa Curricular do Ensino Médio?; iii) Na sua opinião, quais as melhores estratégias para os professores de Língua Portuguesa desenvolverem um trabalho com a leitura no

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 814.342

Ensino Médio? Esses questionamentos buscam definir um desenho acerca das concepções e práticas de leituras desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Rede Estadual de Picos-PI.

Os participantes da pesquisa constituir-se-ão de 10 (dez) professores de Língua Portuguesa que atendem aos seguintes critérios: possuir Licenciatura Plena em Letras/Português e estar em efetivo exercício de função de professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio das escolas pesquisadas. Participarão ainda como sujeitos da pesquisa 03 (três) supervisoras do Programa de Ensino Médio Inovador - PROEMI, lotadas na 9ª Gerência Regional de Educação na cidade de Picos-PI.

O presente projeto se dará ainda mediante uma pesquisa bibliográfica e documental buscando descrever, com apoio nas teorias da leitura, as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio nestas escolas, objetivando fazer um estudo reflexivo acerca das estratégias de leitura aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede estadual de Picos-PI.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas de leitura propostas por professores do Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos-PI, fazendo um estudo crítico e reflexivo acerca das estratégias de leitura aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Objetivo Secundário:

- Identificar as estratégias de leitura aplicadas pelos professores de Ensino Médio nas escolas estaduais de Picos-PI;
- Acompanhar e analisar a metodologia de leitura utilizada pelos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Picos-PI;
- Constatar se os alunos do Ensino Médio sabem ler de forma crítica e reflexiva, processo que vai além da decodificação;
- Verificar como os alunos do Ensino Médio correspondem às estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

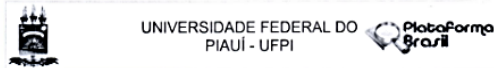
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador informa como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos, embora possam ocorrer

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 814.342

alguns desconfortos com relação ao posicionamento dos sujeitos pesquisado ao abordar temáticas que tratam sobre a sua prática docente no ambiente escolar. No momento em que se sentir constrangido(a) em compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais, o(a) colaborador(a) não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em entrevista/questionário da pesquisa.

Benefícios:

- Essa pesquisa torna-se de fundamental importância tanto por identificar algumas causas do baixo poder de compreensão leitora por parte dos alunos do Ensino Médio no município de Picos-PI, como por apontar possíveis soluções para esse problema. - Esta investigação pretende ainda comprovar que as estratégias de leitura são essenciais para a formação do leitor proficiente, competindo aos docentes a difícil tarefa de ressignificar as diversas práticas de leitura tendo como elementos centrais os textos e seus leitores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra extremamente relevante em sua área de atuação, ao discutir cientificamente e propor uma hipótese válida sobre as estratégias de leitura tal como concebidas e executadas em ambiente de sala de aula da Língua Portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados todos os termos obrigatórios.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sanadas as pendências, o projeto encontra-se apto para aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

em cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP-UFPI SEDE aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção da pesquisa e sobre ocorrência de eventos adversos.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 814.342

Ainda, para assegurar o direito do participante e preservar o pesquisador, revela-se importante alertar que o TCE e o Termo de Assentimento, quando utilizados, deverão ser rubricados em todas as suas folhas, tanto pelo participante quanto pelo(s) pesquisador(es), devendo ser assinados na última folha.

TERESINA, 01 de Outubro de 2014

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
 (Coordenadora)

Prof.ª **Adrianna de Alencar Setubal Santos**
 Coordenadora CEP-UFPI
 Portaria Propeq 17/19/2014

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO 11 – MATRIZ DE REFERÊNCIA – L.P 3º ANO DO E.M. disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads>

Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio

O 3º ano do ensino médio é avaliado apenas no Saeb. Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Para o 3º ano do ensino médio, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do [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.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do [Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto](#)

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do [Tópico III. Relação entre Textos](#)

- D20 – 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.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do [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 a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do [Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido](#)

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do [Tópico VI. Variação Lingüística](#)

- D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .