

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

**Compreensão leitora: discutindo as origens do fracasso da escola e
buscando novos caminhos para o ensino de leitura**

Alessandro Erivelton Souza

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

COMPREENSÃO LEITORA: DISCUTINDO AS ORIGENS DO
FRACASSO DA ESCOLA E BUSCANDO NOVOS
CAMINHOS PARA O ENSINO DE LEITURA

ALESSANDRO ERIVELTON SOUZA

Sob orientação da professora

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Programa de Pós-Graduação em Letras.

Seropédica, RJ

Novembro de 2016

372.4

S729c Souza, Alessandro Erivelton, 1983-

T Compreensão leitora: discutindo as origens do fracasso da escola e buscando novos caminhos para o ensino de leitura / Alessandro Erivelton Souza - 2016.

86 f.

Orientador: Roza Maria Palomanes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Bibliografia: f. 68-74.

1. Leitura - Teses. 2. Compreensão na leitura - Teses. 3. Metacognição - Teses. 4. Inferência (Lógica) - Teses. I. Ribeiro, Roza Maria Palomanes, 1964-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ALESSANDRO ERIVELTON SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Programa de Pós-Graduação em Letras.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22 de novembro de 2016.

Aprovada por:

Roza Maria Palomanes Ribeiro. Dr^a UFRRJ (Orientadora)

Marli Hermenegilda Pereira. Dr^a UFRRJ

Adriana Leitão Martins. Dr^a UFRJ

Angela Marina Bravin dos Santos. Dr^a UFRRJ (Suplente)

Deise Cristina de Moraes Pinto. Dr^a UFRJ (Suplente)

Seropédica

Novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, fonte inesgotável de todo conhecimento e da verdadeira sabedoria. Aquele que por sua infinita bondade e misericórdia tem iluminado os caminhos trilhados e me concedido forças para superar os obstáculos da vida.

A minha esposa e eterna princesa Jeane Miranda, pela constante compreensão, imenso carinho e sincero amor recebidos ao longo destes mais de dez anos de casamento.

A minha sogra e amiga Janice, por todos os preciosos conselhos dados com tanta generosidade, os quais me fizeram um homem melhor.

A minha família em geral pelo apoio e incentivo recebidos para que não desanimasse durante a caminhada.

À professora Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro, pela disponibilidade, dedicação e competência com que me orientou em todo o processo de elaboração deste trabalho de pesquisa.

Às professoras Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira e Dr.^a Adriana Leitão Martins, pelos apontamentos feitos durante a fase de qualificação desta pesquisa. Certamente estas sugestões contribuíram de forma significativa para o resultado final deste trabalho.

À direção e toda a equipe pedagógica da Escola Municipal Olívia Valianga da Silva pela parceria durante a implementação do Projeto de Leitura.

À CAPES, instituição que apoiou financeiramente esta pesquisa científica.

RESUMO

COMPREENSÃO LEITORA: DISCUTINDO AS ORIGENS DO FRACASSO DA ESCOLA E BUSCANDO NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LEITURA

SOUZA, Alessandro Erivelton. **Compreensão leitora: discutindo as origens do fracasso da escola e buscando novos caminhos para o ensino de leitura**. 2016. 86 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

O presente trabalho se propõe a promover reflexões em um primeiro momento de algumas das principais causas que contribuem para o atual quadro de fracasso do sistema educacional brasileiro no tocante ao desenvolvimento de estratégias de leitura. A partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho com o texto se caracteriza por uma série de equívocos, como seu uso como mero pretexto para a realização de exercícios gramaticais ou em atividades de interpretação limitadas a transcrição mecânica de fragmentos do texto. Em um segundo momento, passamos a apresentação de práticas que podem ser incorporadas às aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento adequado da capacidade de compreensão leitora através de estratégias metacognitivas de processamento da informação, como exercícios que incentivem os alunos a realizarem o monitoramento dos processos de inferenciação relacionados à leitura e que promovam a valorização dos aspectos globais do texto. Para isso, a presente pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos de Antunes (2010), Koch (2003), e Marcuschi (2008). Ressaltamos ainda como fonte de pesquisa as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que serão utilizados como referência para a elaboração das atividades aplicadas em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A partir da modalidade de pesquisa-ação, temos a implementação de um projeto de leitura com a finalidade de potencializar a proficiência leitora dos alunos participantes da pesquisa através do desenvolvimento de habilidades metacognitivas baseadas nos estudos de Leffa (2006), Burón (1990) e Flavell (1976). A análise dos resultados obtidos nas três avaliações diagnósticas aplicadas nos permitiu avaliar a validade de ferramentas metacognitivas associadas às estratégias de leitura sugeridas no presente trabalho para a promoção de avanços nos níveis de compreensão leitora dos alunos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Metacognição. Inferência.

ABSTRACT

SOUZA, Alessandro Erivelton. **Reading comprehension: discussing the origins of the school's failure to seek new ways for teaching reading.** 2016. 86 p. Dissertation (Professional Master of Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

This paper aims to promote reflections at first some of the major causes contributing to the current Brazilian educational system failure framework regarding the development of reading strategies. From the early years of elementary school, work with the text is characterized by a series of misunderstandings, as its use as an excuse for mere performing grammar exercises or limited interpretation activities mechanical transcription of text fragments. In a second moment, we presentation practices that can be incorporated into the Portuguese language classes for the proper development of reading comprehension ability through metacognitive strategies of information processing, such as exercises that encourage students to undertake the monitoring of processes inferenciação related to reading and to promote the appreciation of the overall aspects of the text. For this, the present research is anchored in the theoretical assumptions of Antunes (2010), Koch (2003), and Marcuschi (2008). We also emphasize as a research source these guidelines in the National Curriculum Standards (1998), which will be used as reference for the preparation of the activities implemented in a class of 7th grade of elementary school. From the action-research mode, we have the implementation of a reading project in order to enhance the reader proficiency of students participating in the research through the development of metacognitive skills based on studies Leffa (2006), Burón (1990) and Flavell (1976). The results obtained in the three diagnostic evaluations applied allowed us to assess the validity of metacognitive tools related to reading strategies suggested in this work to promote improvements in the levels of reading comprehension of students participating in the research.

Keywords: Reading comprehension. Metacognition. Inference.

RESUMEN

SOUZA, Alessandro Erivelton. **Comprensión lectora: Discutiendo los orígenes del fracaso de la escuela y la búsqueda de nuevos caminos para la enseñanza de la lectura.** 2016. 86 p. Disertación (Master Profesional en Letras). Instituto de Ciencias Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Este trabajo tiene como objetivo promover reflexiones en un primer momento de algunas de las principales causas que contribuyen al marco fallo del sistema educativo brasileño actual en relación con el desarrollo de estrategias de lectura. Desde los primeros años de la escuela primaria, el trabajo con el texto se caracteriza por una serie de malentendidos, ya que su uso como pretexto para los ejercicios de gramática o actividades de interpretación que se limitan a la transcripción mecánica de fragmentos de textos. En un segundo momento, pasamos a la presentación de prácticas que se pueden incorporar en las clases de portugués para el correcto desarrollo de la capacidad de comprensión de la lectura a través de estrategias metacognitivas de procesamiento de la información, tales como ejercicios que estimulan a los estudiantes para llevar a cabo el seguimiento de los procesos de inferencias relacionadas con la lectura y promover la apreciación de los aspectos generales del texto. Para ello, la presente investigación está anclada en los supuestos teóricos de Antunes (2010), Koch (2003), y Marcuschi (2008). Destacamos también como una fuente de la investigación las orientaciones presentes en los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que se utilizarán como referencia para la preparación de las actividades llevadas a cabo en una clase de 7º grado de la escuela primaria. Desde el modo de acción-investigación, tenemos la implementación de un proyecto de lectura con el fin de mejorar el nivel de competencia lectora de los estudiantes que participan de la investigación a través del desarrollo de habilidades metacognitivas en base a estudios Leffa (2006), Burón (1990) y Flavell (1976). Los resultados obtenidos en las tres evaluaciones de diagnóstico aplicados nos permitió evaluar la validez de herramientas metacognitivas relacionadas con las estrategias de lectura sugeridos en este trabajo para promover mejoras en los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes que participan de la investigación.

Palabras clave: Comprensión lectora. Metacognición. Inferencia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A METACOGNIÇÃO E O ENSINO	15
1.1 A Metacognição e a leitura.....	19
2. A VISÃO TRADICIONAL DO TEXTO NA ESCOLA	22
2.1 O texto como repositório de frases	28
2.2 A transcrição de fragmentos do texto	32
3. UMA NOVA VISÃO DO TEXTO NA ESCOLA	35
3.1 O processo de inferenciação	36
3.2 O texto como unidade de significância global	40
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	44
4.1 O local da pesquisa e seu contexto social	45
4.2 Conhecendo o público-alvo da pesquisa	48
4.3 Um passo a passo da pesquisa e seus objetivos	50
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	53
5.1 Avaliação Diagnóstica Inicial	53
5.2 Um Projeto de Leitura: trabalhando com textos	56
5.3 Avaliação Diagnóstica Intermediária	61
5.4 Avaliação Diagnóstica Final	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES	75
APÊNDICE A	75
APÊNDICE B	78
APÊNDICE C	81
APÊNDICE D	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL EM NÚMEROS	54
QUADRO 2: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INTERMEDIÁRIA EM NÚMEROS	62
QUADRO 3: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL EM NÚMEROS	65
QUADRO 4: AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS EM NÚMEROS PERCENTUAIS	66

INTRODUÇÃO

Diante do cenário de sucessivos fracassos do sistema educacional brasileiro, empreender uma pesquisa que procure investigar as razões pelas quais a instituição escolar não tem alcançado resultados minimamente satisfatórios em relação ao processo de formação leitora de seus alunos constitui uma tarefa necessária e, porque não dizer, um tanto quanto desafiadora.

O que se viu durante as últimas décadas é que, ao constatar que uma parcela expressiva de seu alunado não conseguia ser bem sucedida na aprendizagem dos conteúdos ensinados, a escola imputou a estes alunos e aos seus professores a responsabilidade pelos maus resultados por eles alcançados.

Em uma crítica contundente a essa ideologia que ainda permeia o sistema educacional brasileiro de que os estudantes são os únicos culpados pelo seu próprio fracasso escolar, Soares (2000) expõe que aqueles que se filiam a essa corrente de pensamento defendem que:

Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece (SOARES, 2000, p. 10).

O desafio que a presente pesquisa pode representar é justamente questionar esse pensamento que se cristalizou na escola de que, se o processo de ensino-aprendizagem não tem alcançado os resultados esperados para todos os alunos, é porque estes não estão suficientemente comprometidos com a sua própria formação.

A fim de investigar a forma como o processo de formação de leitores tem sido desenvolvido na escola e a apresentar estratégias de ensino alternativas para este trabalho com a leitura em sala de aula, a presente pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos das Ciências Cognitivas, sobretudo nos estudos que estão relacionados à metacognição.

Sendo assim, pretende-se comprovar que o desenvolvimento por parte do aluno de habilidades metacognitivas relacionadas à leitura poderá se constituir em uma ferramenta de grande valia para a instituição escolar no processo de formação de leitores, visto que, através do auto monitoramento da informação que está sendo processada durante a leitura, o aluno-leitor pode selecionar estratégias que julgue mais convenientes para que possa compreender o texto.

É importante salientar que o conceito de leitura que será adotado no presente trabalho é aquele que compreende o ato de ler como resultante do processamento integrado dos níveis de conhecimento textual, linguístico e prévio do leitor. Nesta perspectiva, a leitura se constitui em um processo no qual a compreensão de um modo geral é resultado da interação e negociação de significados entre o leitor e o próprio texto.

A hipótese que norteará a pesquisa é que, através do desenvolvimento de estratégias metacognitivas relacionadas à leitura – como atividades de pré-leitura relacionadas ao levantamento de hipóteses a partir do título do texto ou de monitoramento dos processos de inferenciação relacionados à leitura –, os alunos da turma pesquisada serão capazes de monitorar de modo consciente seus processos cognitivos de inferências e compreender adequadamente os aspectos globais do texto.

Posto isto, a partir da aplicação de uma série de exercícios baseados nas teorias metacognitivas, o presente trabalho de investigação apresenta como principal objetivo a potencialização da capacidade de leitura e interpretação de textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental, visando “o desenvolvimento da capacidade de aprender” (BRASIL, 2013, p. 133).

Através de aplicação de exercícios que desenvolvam habilidades metacognitivas, pretende-se alcançar dois objetivos específicos. O primeiro deles é estimular os alunos a desenvolverem a capacidade de monitorar conscientemente seus processos cognitivos de inferenciação relacionados à leitura, ou seja, a capacidade de reconhecer informações que não estão explícitas no texto, mas que possam ser recuperáveis através das pistas linguísticas deixadas pelo escritor ou mesmo pelo conhecimento enciclopédico do leitor. Para que tal objetivo venha a ser alcançado efetivamente, se faz necessário que a escola procure meios de estimular os alunos a não se limitarem aos ensinamentos adquiridos na sala de aula, mas que ampliem os mesmos através do seu conhecimento de mundo, até porque “entender um discurso pressupõe entender o mundo”. (VAN DIJK, 2010, p. 41)

O segundo objetivo específico é levar o aluno participante da pesquisa a entender que todo texto possui necessariamente uma intenção comunicativa e que o seu propósito fundamental enquanto leitor é compreender os aspectos globais do texto.

Pode até parecer algo relativamente simples, mas o fato é que a forma como a escola tem trabalhado com a leitura, particularmente no que tange às cópias mecânicas de

fragmentos do texto, tem mutilado semanticamente o mesmo, como se fosse possível apreender destas partes “autônomas” o sentido global expresso pelo texto. Para tanto, recorreremos ao longo da pesquisa de estratégias metacognitivas.

Em síntese, num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dada pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas. (FIORIN e SAVIOLI, 2006, p. 14)

Para ser ainda mais claro no conceito que foi exposto anteriormente, vale a pena que se registrem as palavras de Koch e Travaglia (1995) quando estes afirmam que “a sequência (de palavras) é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade de significância global.” (p. 26)

O presente trabalho de pesquisa se encontra estruturado em seis capítulos. No primeiro deles, se encontram as bases ou pressupostos teóricos que serviram como norteadores para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste primeiro momento, pretende-se demonstrar a existência de uma relação entre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e a potencialização das capacidades de aprendizagem por parte do aluno, especialmente as habilidades relacionadas à leitura e interpretação de texto.

O segundo capítulo se constitui em uma exposição da visão tradicional que se tem do texto na escola através da análise crítica de algumas das principais estratégias adotadas pela instituição escolar para o trabalho com o texto no processo de formação de alunos-leitores.

Este capítulo objetiva demonstrar que o texto tem sido amplamente usado em sala de aula como uma espécie de repositório de frases para a realização de exercícios gramaticais. Além disso, é possível perceber ainda a presença de muitas atividades de interpretação de texto que se limitam a solicitar que o aluno faça a transcrição de determinados fragmentos do texto, preterindo-se assim seus aspectos semânticos.

No terceiro capítulo, a presente pesquisa apresenta algumas propostas de atividades de compreensão leitora que podem substituir as práticas de “leitura” que foram citadas no capítulo anterior.

Assim sendo, atividades de interpretação de texto que estimulem o desenvolvimento do monitoramento consciente dos processos cognitivos de inferenciação relacionados à leitura e exercícios que promovam a valorização do texto enquanto unidade de significância global são apresentados neste capítulo como tarefas capazes de potencializar a capacidade de compreensão leitora dos alunos.

Ao longo do capítulo quatro, faremos uma apresentação detalhada da metodologia de pesquisa adotada durante o presente trabalho de investigação científica, seguida de uma série de exercícios utilizados durante a realização do projeto de leitura com os alunos participantes da pesquisa.

Neste capítulo estão expostos ainda o local onde a pesquisa foi realizada e o público-alvo da mesma, além da apresentação dos objetivos perseguidos ao longo do trabalho e a hipótese norteadora da pesquisa.

O quinto capítulo consiste na apresentação minuciosa da proposta de intervenção pedagógica da presente pesquisa. É neste momento do trabalho que se tem a exposição da avaliação diagnóstica inicial e o projeto de leitura que foi criado a partir da análise dos resultados obtidos pelos alunos.

Ainda neste capítulo estão apresentadas as avaliações diagnósticas subsequentes, onde é possível avaliar – através da evolução do desempenho dos alunos participantes da pesquisa – em que medida o uso de estratégias metacognitivas voltadas para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e compreensão de texto pode ser relevante no processo de formação de leitores.

O sexto e último capítulo deste trabalho é composto pelas considerações finais acerca da pesquisa empreendida durante os seis meses em que se desenvolveu o projeto de leitura com alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Belford Roxo.

1. A METACOGNIÇÃO E O ENSINO

A partir da década de 1970, foram iniciadas diversas pesquisas que têm comprovado desde então a existência de uma espécie de relação entre as práticas de metacognição (que podem ser vistas como a reflexão sobre o objeto de estudo) e as áreas da aprendizagem escolar.

La métacognition se rapporte à la connaissance q'on a de ses propres processus cognitifs, de produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but, un objectif concret (FLAVELL, 1976, p. 232 apud RESNICK, 1976).¹

É importante salientar que o próprio processo de investigação científica, sobretudo quando esta se propõe a desenvolver uma pesquisa de caráter participativo, deve estar necessariamente alicerçado na reflexão, considerado um dos pilares de sustentação da metacognição.

O precursor dos estudos relacionados à metacognição foi o professor e psicólogo norte-americano Flavell (1976, 1979). A partir de suas pesquisas, outros autores têm se dedicado a este campo do saber. Em linhas gerais, podemos definir de forma bem simplificada a atividade de metacognição como sendo “o conhecimento que o indivíduo tem sobre os processos cognitivos e os produtos deles derivados” (RONCARATI, 2010, p. 19).

Posto isto, temos então que a base metodológica na qual toda a atividade metacognitiva deve estar centrada é justamente na prática reflexiva – neste caso, autorreflexiva – acerca do pensamento. Trata-se, portanto, de um processo consciente no qual o sujeito cognoscente opera sobre sua própria cognição.

Em outros termos, a metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle de seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (PORTILHO e DREHER, 2012, p. 183).

¹ Metacognição refere-se ao conhecimento que um tem de seus próprios processos cognitivos, seus produtos e tudo relacionado a eles, por exemplo, as propriedades relevantes para a aprendizagem de informações ou dados... A metacognição se refere entre outras coisas, à avaliação ativa, à regulação destes processos baseados em objetos cognitivos ou dados a que se referem, normalmente a serviço de uma meta, um objetivo específico (FLAVELL, 1976, p. 232 apud RESNICK, 1976, tradução nossa).

Blakey e Spence (2000), na tentativa de sistematização destas atividades de reflexão acerca da cognição humana, apresentam como uma das estratégias metacognitivas básicas a capacidade de realizar o planejamento, monitorar e avaliar seu próprio processo de pensamento.

Transpondo essas três habilidades relacionadas pelos autores para a proposta de desenvolvimento da proficiência leitora, a instituição escolar deve proporcionar durante as atividades leitoras: momentos destinados ao levantamento de hipóteses ou objetivos que se pretende alcançar através da leitura, o acompanhamento realizado pelo professor das dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura e, por último, verificar se as expectativas ou propósitos estabelecidos inicialmente foram de fato alcançados.

Quando se tratam de estudos metacognitivos, deve-se ter em mente ainda que os resultados obtidos em uma determinada etapa do processo de pesquisa servem necessariamente como ponto de partida para a escolha dos próximos ciclos a serem analisados.

O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005, p. 454).

Existem diversas pesquisas já realizadas no campo da metacognição que comprovam, inclusive em estudos específicos relacionados às práticas de leitura, a importância desta autorreflexão consciente que o sujeito faz sobre seus próprios processos cognitivos.

Significa dizer que, se o aluno for capaz de desenvolver a capacidade de refletir sobre como sua mente está processando a informação daquilo que está sendo lido, ele provavelmente poderá verificar lacunas no texto que não foram compreendidas e, de posse desta informação, retornar ao mesmo com uma atenção mais direcionada ao trecho que causou dificuldades de compreensão na leitura inicial.

Alguns desses estudos têm procurado estabelecer uma clara relação entre o desenvolvimento dessa capacidade metacognitiva do ser humano e a aprendizagem escolar em geral. Sobre essa questão em particular, a presente pesquisa está de acordo com a autora quando sugere que:

Um estudante é autorregulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. A autorregulação envolve metacognição (a capacidade do aluno refletir sobre os seus processos cognitivos), motivação e, sobretudo, iniciativa e comportamento autônomo por parte do estudante. As estratégias de aprendizagem vêm sendo consideradas pela literatura como importantes instrumentos de autorregulação do aluno, na medida em que contribuem para ajudá-lo a aprender a aprender e exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001, p. 19).

É necessário que esteja bastante claro que, segundo a perspectiva adotada nesta pesquisa, não basta ao aluno chegar a uma determinada resposta para as questões de compreensão textual, mas, principalmente, refletir sobre os mecanismos cognitivos empregados para se chegar àquela resposta.

Quer dizer que, além de chegar à resposta esperada, é desejável principalmente que o aluno-leitor compreenda efetivamente quais foram as estratégias cognitivas e metacognitivas que foram por ele empregadas para que ele atingisse a compreensão adequada do texto lido.

Dentre os trabalhos de investigação científica que foram elaborados sobre os benefícios advindos da criação de estratégias de automonitoramento dos processos de pensamento para uma aprendizagem de leitura mais eficiente, destacamos nos parágrafos que seguem as quatro conclusões apresentadas em *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*, onde o autor aponta que:

1. A metacognição desenvolve-se com a idade. As crianças de menor idade não são capazes de avaliar sua própria compreensão de modo tão eficaz quanto às crianças de maior idade. [...] Às vezes percebem a leitura mais como uma recodificação do texto (pronunciar as palavras) do que como um processo de construção de significado e podem não atinar com o objetivo de uma determinada leitura (LEFFA, 1996, p.63).

É importante que se ressalte que, embora a idade seja um dos fatores que propiciam o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, estas somente atingirão níveis de processamento mais elevados através da proposta de atividades que estimulem a reflexão do sujeito cognoscente.

Naturalmente, não podemos esquecer que a dedicação do aluno é um elemento importante em todo processo de ensino-aprendizagem. Isso justifica que haja, por exemplo, alunos com a mesma idade e que participem das aulas em uma mesma turma, com desempenhos escolares tão distintos.

2. A metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura. Leitores fluentes têm mais consciência de seus comportamentos de leitura. Podem identificar, analisar e discutir suas atividades metacognitivas. São mais capazes de avaliar sua própria compreensão, selecionar as melhores estratégias de reparo e aplicar as estratégias selecionadas para resolver um problema (LEFFA, 1996, p.63).

Diante da constatação de que as habilidades de leitura interpretativa estão intimamente ligadas ao próprio desenvolvimento metacognitivo, cabe à instituição escolar o dever de repensar urgentemente a forma como o processo de ensino-aprendizagem tem ocorrido.

Afinal de contas, a ênfase na memorização mecânica de conceitos das ciências, fórmulas matemáticas e a própria preocupação excessiva com a nomenclatura de fenômenos gramaticais não têm se mostrado capazes de promover uma aprendizagem de nível satisfatório.

3. O comportamento metacognitivo melhora com a instrução. [...] Quando expostas a um programa sistemático de monitoramento, as crianças não apenas melhoram sua compreensão de mensagens orais, mas também a própria produção de mensagens. O conhecimento adquirido através da instrução mantém-se por um longo período de tempo (LEFFA, 1996, p.64).

Além de contribuir para o desenvolvimento de estratégias utilizadas em tarefas de compreensão leitora – que, vale a pena ressaltar, é de grande valia para todas as disciplinas do currículo escolar –, o desenvolvimento de estratégias mais elaboradas de reflexão consciente sobre o próprio conhecimento auxilia o aluno na compreensão e produção de textos orais mais complexos.

Mais uma vez, enfatizamos que é papel da escola criar meios didático-pedagógicos que visem estimular o aperfeiçoamento das habilidades orais de seus alunos, sobretudo no tocante ao uso da norma-culta, ou seja, a variante de prestígio da língua portuguesa.

4. A eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura. Uma estratégia de leitura pressupõe um objetivo na leitura e só é eficaz na medida em que atinge esse objetivo. Uma estratégia que é eficaz para um objetivo pode não ser eficaz para outro. Em termos absolutos, as estratégias que consomem mais tempo, tais como reler ou sublinhar palavras chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto (LEFFA, 1996, p.64).

Em sua quarta e última conclusão sobre a importância de estratégias metacognitivas básicas para a aprendizagem de leitura, apresenta-se a necessidade do sujeito possuir um objetivo bem definido a ser alcançado na realização da tarefa que lhe está sendo proposta. Até porque, nos parece bastante razoável admitir que quando alguém inicia uma atividade,

tenha consciência daquilo que pretende alcançar ao final do trabalho. Caso contrário, provavelmente este não será bem sucedido em sua tarefa.

Ainda sobre a importância de definir com clareza os objetivos de uma determinada atividade com o texto antes da realização da mesma, concordamos que é necessário que o aluno perceba que há “uma distinção entre ler com o objetivo geral de compreender o texto (fazer sentido do texto) e ler com objetivo específico de busca de informações” (KATO, 2003, p. 75).

A fim de tratar especificamente da relação existente entre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas básicas e a própria capacidade de compreensão leitora, dedicamos as próximas linhas do presente trabalho para esta análise.

1.1. A Metacognição e a leitura

Dentre as diversas áreas no campo dos estudos metacognitivos, destacam-se as que fazem referência à aprendizagem escolar. Das linhas de pesquisa que têm promovido pesquisas relacionadas ao conhecimento metacognitivo, as que merecem destaque para os propósitos desta pesquisa são as que se referem ao processo de leitura interpretativa.

Essa preocupação com a forma como a mente processa a informação no momento da leitura é justificável. Até porque, no cenário nacional, as estratégias desenvolvidas pela escola para a formação de leitores proficientes têm se mostrado, no mínimo, pouco proveitosas.

Significa que, além da utilização das estratégias de inferenciação e de reconhecimento dos aspectos globais do texto para a potencialização da compreensão leitora, é necessário que o leitor desenvolva uma série de habilidades que o auxiliem a refletir de forma consciente sobre aquilo que está lendo.

Diante deste fato, cabe ao professor – e aqui não nos referimos apenas àqueles responsáveis pelo ensino de língua portuguesa – criar estratégias que estimulem a reflexão por parte do aluno, preterindo aquelas atividades que se limitam à memorização mecânica de conteúdos.

Acerca desta relação estreita que existe entre as habilidades ligadas à metacognição e o processo de leitura, concordamos com Leffa (1996) quando este sugere claramente que:

[Existe uma] correlação entre metacognição e proficiência em leitura, isto é, quanto mais intenso for o hábito de leitura do sujeito, maior será a sua capacidade para avaliar a sua própria compreensão e, conseqüentemente, para utilizar estratégias de leitura mais adequadas (LEFFA, 1996, *apud* JOU e SPERB, 2006, p. 182).

Isso demonstra que, para que o processo de interpretação do texto lido seja considerado de fato bem-sucedido, é necessário que se criem alguns mecanismos de monitoramento constante da informação que se está acessando por intermédio da leitura.

Não basta, portanto, que o aluno, ao chegar ao final do texto, perceba que não compreendeu a mensagem veiculada, ou seja, a sua intencionalidade. É necessário que, através do aperfeiçoamento destas estratégias de monitoramento constante da informação, o leitor perceba – e isso durante a própria leitura – que a informação processada por meio do texto não se deu como era inicialmente esperado.

Sobre essa necessidade de constante verificação ou monitoramento por parte do leitor dos resultados alcançados nos momentos de leitura, acreditamos ainda que:

Los buenos lectores continuamente evalúan y automonitorean su comprensión mientras están leyendo. Están metacognitivamente conscientes de lo que saben, de lo que quieren descubrir y de cómo hacerlo (ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA, 2000, p. 1)²

Essa atividade de autorregulação é responsável, dentre outras coisas, por auxiliar o leitor a avaliar instantaneamente sua própria capacidade de processamento da informação lida, cooperando assim para que ocorra a compreensão do texto.

Ressaltamos que é justamente através deste monitoramento constante – e que ocorre de forma simultânea à ação de ler – que o aluno será capaz de perceber as eventuais falhas no entendimento do material lido. Constatada a dificuldade de compreensão de um determinado ponto do texto, o leitor poderá voltar a ele com um olhar específico para a área em que se deu o problema de interpretação.

² Os bons leitores continuamente avaliam e automonitoram sua compreensão enquanto estão lendo. Estão metacognitivamente conscientes do que sabem, do que querem descobrir e de como fazê-lo. (ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA, 2000, p. 1, tradução nossa)

A partir desta avaliação que faz de sua própria aprendizagem, a pessoa que lê poderá decidir por mudanças de estratégias leitoras, caso perceba a partir desta análise que a leitura realizada ainda não está alcançando os resultados esperados.

Um sistema metacognitivo que monitora uma repentina mudança na velocidade da leitura permitiria ao sujeito durante o ato de leitura perceber que o material está se tornando difícil ou que outro tópico está solicitando uma maior atenção, podendo assim atuar para mudar a estratégia de leitura (JOU e SPERB, 2006, p. 179).

Naturalmente, como ocorre com tudo que se refere à prática leitora, o desenvolvimento de estratégias mais complexas relacionadas à metacognição se dará de forma gradual. Significa dizer que irá ocorrer à medida que o aluno-leitor for realizando novas leituras.

Embora devamos reconhecer que qualquer leitura pode ser de alguma forma proveitosa para o surgimento de habilidades leitoras, é importante que se entenda que para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas mais complexas, o leitor deve ser posto em contato com textos que exijam para sua compreensão um maior grau de relações inferenciais durante o ato de ler.

Quando a escola oferece aos alunos atividades de interpretação de texto muito elementares e que não exigem maior grau de reflexão para resolvê-las, temos como resultado desse processo inadequado de trabalho com o texto a formação de pseudoleitores, como constatado em avaliações de aprendizagem nacionais e internacionais.

Sendo assim, se faz necessário que sejam criadas, no ambiente escolar, condições favoráveis para a realização de leituras que sejam realmente significativas para a aprendizagem do aluno neste processo de formação de leitores proficientes, dentre as quais destacamos as dos textos literários.

Além disso, é imprescindível que o professor desenvolva um cuidadoso trabalho de leitura, apresentando aos alunos de maneira sistemática estratégias de leitura que forneçam os subsídios necessários para a compreensão de textos que sejam mais complexos.

Se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura esse aluno terá tido cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda (POSSENTI, 1996, p. 39).

2. A VISÃO TRADICIONAL DO TEXTO NA ESCOLA

Apesar de todas as evidências linguísticas que atestam a validade de uma modalidade de trabalho que valorize o texto em seus aspectos semânticos, a escola tem priorizado o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas que não exploram adequadamente os efeitos de sentido produzidos pelo texto.

É fato que o trabalho didático e pedagógico empreendido pela instituição escolar nos últimos anos não tem alcançado resultados satisfatórios. Sobre esta crise que atravessa o sistema educacional brasileiro, concordamos com Gerhardt e Vargas (2010) que afirmam que:

Dentre todas as questões recorrentes no diálogo sobre os problemas educacionais no Brasil, é muito provável que a mais contundente e acaloradamente discutida seja a que reconhece a precária condição da leitura e da escrita do aluno brasileiro (GERHARDT e VARGAS, 2010, p. 145).

De todas as evidências que atestam a pouca eficácia da metodologia de ensino adotada pela escola para a formação de leitores proficientes, pode se destacar o fraco desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais as quais estes são submetidos.

Para compreendermos melhor a dimensão do problema, basta citarmos que na primeira edição do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) ocorrida em 2000, o Brasil já figurava na incômoda última colocação entre os países participantes. Segundo os resultados deste primeiro exame, mais da metade dos alunos brasileiros – com 15 ou 16 anos de idade – foi classificada como analfabetos funcionais.³ E na última edição do PISA ocorrida em 2012, o Brasil continua em situação preocupante, ocupando as dez últimas posições entre os 65 países avaliados em todas as áreas do conhecimento avaliadas.⁴

Em pouco mais de uma década, pouco mudou nas habilidades de compreensão leitora dos alunos. Para que se possa perceber o que revelam os resultados da última edição do exame, ressaltamos que a avaliação de compreensão leitora dos estudantes brasileiros indicou

³ Segundo o Instituto Paulo Montenegro, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

⁴ Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2010_2012.pdf.

que quase metade dos participantes do exame obteve apenas nível um em leitura, em uma escala que varia entre os níveis um e seis.

De acordo com os parâmetros de avaliação, esses alunos foram capazes de realizar atividades de leitura mais básicas, ou seja, aquelas que exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples. Já as atividades que exigiam a realização de inferências elementares para a compreensão do texto se revelaram complexas demais para estes alunos.

Todas essas deficiências demonstradas pelos estudantes em compreender aquilo que leem, fizeram com que o país atingisse apenas 410 pontos em proficiência leitora, muito atrás de países pouco expressivos no cenário internacional, como Vietnam (508 pontos) e Liechtenstein (516 pontos).

Esta é uma questão que realmente merece uma profunda reflexão: por que o aluno brasileiro concluinte da Educação Básica, após passar mais de uma década na escola, tem demonstrado ainda tantas dificuldades em compreender adequadamente aquilo que lê?

Dentre outros fatores que poderiam ser aqui citados, pode se destacar que a instituição escolar tem realizado um trabalho com o texto baseado apenas no paradigma da decodificação, não levando o aluno a refletir sobre o que lê. Atividades de leitura e interpretação baseadas nessa concepção do texto apresentam uma série de problemas, como, por exemplo, desconsiderar o contexto e a condição dos interlocutores. Ao restringir desta forma os momentos de leitura à mera atividade de decodificação, o professor não alcança bons resultados, pois “esse tipo de aula não proporciona uma aprendizagem efetiva, porque não trabalha a capacidade de pensar” (CAMPOS, 2014, p. 208).

De acordo com essa forma de perceber o texto, este não passaria de um grande “depósito” de informações que deveria ser então explorado pelo leitor para que ele encontre a informação de que necessita.

Ainda assim, a escola brasileira permanece, inexplicavelmente, presa a um modelo absolutamente antiquado de leitura. Quanto à prática de técnicas de decodificação para a formação de leitores, é realmente bastante esclarecedora a definição que é apresentada a seguir:

As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente (MARCUSCHI, 2008, p. 248).

De fato, quando o assunto é capacidade de compreensão leitora, existe quase um consenso entre professores que lecionam língua portuguesa nas escolas brasileiras que o aluno no segundo segmento do Ensino Fundamental ainda apresenta enormes deficiências em interpretar textos, mesmo aqueles que aparentam ser mais elementares.

Apesar de ser um problema complexo de ser resolvido, não nos parece que seja difícil apontar algumas de suas causas. Para citar apenas uma delas, podemos atribuir como uma das origens das deficiências dos alunos em compreensão leitora o fato de terem seu primeiro contato sistemático com a leitura na escola através de livros didáticos que pouco contribuem para o processo de formação de leitores.

Ainda sobre essa relação existente entre a metodologia de ensino proposta pelos livros didáticos e as práticas de leitura e interpretação de texto apresentadas pelos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira, concordamos com o autor quando afirma que “pouca coisa mais absurda existe na educação deste país do que dizer que os livros didáticos distribuídos em nossas escolas estão adaptados aos PCN” (FERRAREZI Jr., 2014, p. 28).

Em pesquisa realizada em meados da década de 1990, Marcuschi (2005) constatou – isso após analisar mais de 2300 exercícios – que as atividades de leitura propostas pelos livros didáticos no ensino fundamental apresentavam sérios problemas em sua formulação, não contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de alunos-leitores críticos.

Na maioria das vezes, conforme identificado pela pesquisa supracitada, essas atividades que supostamente deveriam contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de texto, solicitam ao aluno apenas a transcrição de palavras e frases retiradas do texto ou que exijam de forma objetiva apenas a localização de uma informação explícita no texto, em uma tarefa que limita a compreensão do texto a mera decodificação.

Conforme apontado por Pietri (2007), o processo de “escolarização” e fragmentação pelo qual o texto passa ao ser incluído no livro didático também deve ser considerado como um dos fatores responsáveis pelo fracasso da escola na formação de alunos-leitores proficientes.

Diante deste cenário preocupante de indefinições em relação às práticas de leitura ainda encontrado em diversos livros didáticos e, conseqüentemente, nas escolas de um modo geral, não se deveria realmente esperar mesmo que os alunos atingissem um grau satisfatório de proficiência leitora.

Ressalte-se que, embora encontrar alunos nesta condição seja algo rotineiro, tal fenômeno constitui uma anomalia (por mais comum que se tenha tornado), visto que os mesmos concluíram os primeiros anos de estudos da educação básica, não se justificando que ainda não sejam capazes de ler textos relativamente simples com certo nível de proficiência. Segundo Prado e Condini (1999):

Há um enorme contingente de pessoas que tecnicamente aprendeu a ler e escrever na escola e não consegue fazer uso da linguagem em situação de leitura e escrita — são os chamados analfabetos funcionais: pessoas que, em decorrência do tipo de ensino que tiveram, não se tornaram capazes de compreender o que lêem e de se comunicar por meio da escrita (PRADO e CONDINI, 1999, p. 83).

O aluno no ensino fundamental não sabe ler com a proficiência esperada para a sua etapa de escolarização. Essa não é apenas a constatação do professor de língua portuguesa, embora essa carência seja percebida com maior facilidade por ele. Quantas vezes o professor de matemática, por exemplo, atribui o baixo rendimento dos alunos em sua disciplina ao fato destes não serem capazes de interpretar os enunciados dos exercícios propostos?

Não se trata, portanto, de um problema restrito somente ao ensino de língua portuguesa, mas de todo o processo escolar, pois “a leitura é sempre matéria-prima de todas as disciplinas que compõem as grades curriculares do ensino, em todos os níveis de escolaridade, do Fundamental ao Superior” (RIVERO, 2012).⁵

⁵ Disponível em: <<http://www.catedra.puc-rio.br/blog/?/93/por+uma+leitura+da+leitura.htm>> Acessado em 07 de fevereiro de 2015.

Como já dito, não há razão para se deter muito tempo em explicações teóricas que comprovem essa deficiência em leitura, até porque, “que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum” (ANTUNES, 2003, p. 15).

Quer dizer que temos aqui um problema reconhecido de fato como de domínio público: o adolescente que está cursando o Ensino Fundamental (e mesmo em níveis de escolaridade mais elevados) não sabe ler de forma realmente satisfatória.

A partir do reconhecimento deste fato, a verdadeira questão a ser trabalhada – e que procuraremos desenvolver ao longo deste trabalho – é justamente o porquê deste aluno ainda não saber ler. De acordo com os resultados das pesquisas de Marcuschi aos quais nos referimos anteriormente, os alunos não sabem ler adequadamente porque a instituição escolar não lhes proporcionou um ensino minimamente satisfatório. Em outras palavras: o aluno não sabe ler simplesmente porque nunca o ensinaram.

A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos (ZILBERMAN, 2008, p.15).

Quando não se tem a ausência das atividades de leitura no espaço escolar, percebe-se uma série de equívocos que marcam a atuação da escola no processo de formação de alunos-leitores. Ressalte-se ainda que as deficiências no processo de aquisição da proficiência leitora ficam ainda mais evidentes quando se constata que “muitas crianças e jovens das camadas populares permanecem anos na escola sem se tornarem leitores” (KRAMER, 2010, p. 153).

Essa formação leitora pouco consistente que é oferecida pela instituição escolar é responsável em grande parte pelo quadro de fracasso escolar da educação brasileira. O fato é que, como exposto exaustivamente por diversos autores, “pela prática de textos que instaurou, a escola forneceu, durante muito tempo, uma imagem particularmente enganosa da leitura” (CHAROLLES *et al.*, 1997, p. 31).

Que imagem particularmente enganosa da leitura é essa? Pode-se dizer que a escola limitou significativamente o processo de aquisição da leitura quando passou a tratá-la como um produto pronto, ou seja, acabado ao final do período que compreende a alfabetização.

Quer dizer que o aluno alfabetizado é visto neste contexto como alguém que já sabe ler e escrever, visto que é capaz de decodificar os signos linguísticos impressos na folha. E, considerando que este já sabe, supostamente não haveria a necessidade de continuar ensinando essas coisas às crianças, visto que se pressupõe que já possuem esse conhecimento.

Acerca desta visão equivocada de que aquele que já é capaz de reconhecer e decodificar os signos linguísticos de sua língua materna— ou seja, alguém que teoricamente foi alfabetizado – não mais necessita ser ensinado a ler, é interessante ressaltar que:

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex-alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (LERNER, 1999, p. 1).⁶

Não nos resta dúvida: se a escola está de fato comprometida com a formação cidadã de seus alunos, deve criar estratégias didáticas para um ensino da leitura que vá além das séries iniciais do ensino fundamental.

Até porque, como enfatizam Teberosky e Tolchinsky (2000), um usuário da língua não pode ser considerado plenamente alfabetizado atualmente se não é capaz de ultrapassar a barreira da mera decodificação, ou seja, se não tem condições de atribuir sentido ao que lê.

É importante que fique bastante claro que o conceito de leitura que norteará o presente trabalho está em consonância com o apresentado pelas autoras quando estas compreendem:

A leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (quando percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (é o que o leitor tem sobre o mundo em geral). Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto (SCHUTZ, DELLA MÉA e GONÇALVES, 2009, p. 57).

Definitivamente, esta concepção de leitura não é ainda a comumente encontrada nas escolas brasileiras. De um modo geral, pode-se afirmar que a relação texto-escola pode ser vista, atualmente, através de duas vertentes. São elas que veremos a seguir.

⁶ Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido restrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar a todos os alunos a cultura letrada, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores (LERNER, 1999, p. 1, tradução nossa).

2.1 O texto como repositório de frases

A primeira das vertentes do trabalho com o texto na instituição escolar a que nos referimos anteriormente consiste basicamente na transformação deste em um enorme “repositório” de frases, onde o texto é usado na verdade como pretexto para análise de conceitos gramaticais.

Servindo-se do texto apenas para exemplificar tais conceitos, transmite-se aos alunos, como alertam Fiorin e Savioli (2010), a falsa ideia de que o texto nada mais é do que um grande aglomerado de frases que ali está posto para que seja utilizado pelo professor de língua portuguesa.

E o que nos parece ainda mais preocupante: não é só o objeto de estudo que está inadequado à formação de cidadãos-leitores, mas a própria metodologia de ensino utilizada pela escola não tem apresentado resultados minimamente satisfatórios. Acerca desta equivocada estratégia de ensino – se é que podemos chamar assim – voltada para a classificação ou catalogação mecânica de elementos da língua, nos parece interessante salientar que:

O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo (PERINI, 2002, p. 48).

Quando ainda é possível identificar uma tentativa de promover a integração do texto ao que com propriedade foi definido como “formas múltiplas e complicadas da Gramática” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 149), essa ocorre através da extração aleatória de fragmentos do texto que serão utilizados para exemplificar alguns conceitos gramaticais específicos.

Deve estar bastante claro que quando o leitor volta seu olhar para o texto apenas em busca de elementos gramaticais, não temos de fato o processo cognitivo de leitura. Quer dizer que, ainda que aparentemente tenha um texto como plano de fundo, uma aula de língua portuguesa que segue esta linha de texto-pretexto não contribui de fato para a formação de leitores.

Além de seu uso para exemplificação de conceitos gramaticais, é muito comum que o texto também seja usado na escola como um grande “repertório de frases” pronto para servir aos exercícios de fixação do conteúdo anteriormente estudado. Para Antunes (2010):

Reféns da concepção de que a gramática é que constitui o objeto ou foco principal do estudo da língua, as atividades a partir do texto têm servido, principalmente, para exemplificar o uso de determinada categoria morfológica ou de identificar a ocorrência dessas categorias, como tem sido sobejamente mostrado em tantos trabalhos sobre o ensino da língua (ANTUNES, 2010, p. 22).

Tais exercícios visam apenas à pronta aplicação dos elementos gramaticais abordados, conferindo ao estudo da Gramática uma autonomia surreal em relação ao texto, evidenciando assim o caráter meramente artificial desta suposta proposta de integração existente entre a análise textual e o ensino gramatical.

É necessário que se compreenda que o aperfeiçoamento da compreensão leitora não possui qualquer relação com a capacidade do aluno de classificar elementos gramaticais. Quer dizer que o fato de a criança reconhecer ou desconhecer a nomenclatura dos elementos componentes de um texto não a torna mais ou menos capaz de ler com proficiência.

Parece bastante interessante o posicionamento apresentado por Franchi, Negrão e Müller (2006) em texto publicado na obra *Mas o que é mesmo Gramática?*, em que, após refletirem sobre o ensino gramatical nas aulas de língua materna nas escolas brasileiras, concluem que:

De um modo geral, no cotidiano escolar, o olhar para a língua, de modo a refletir sobre sua estruturação, transformou-se em uma tarefa meramente classificatória. Dadas umas tantas categorias (como nome, verbo, artigo, oração, oração subordinada adjetiva...) e umas tantas funções (sujeito, objeto direto, predicativo, oração principal), definidas de um modo ou de outro, as questões propostas aos alunos procuram quase sempre levá-los a etiquetar, com essas noções, algumas expressões e fragmentos de texto (FRANCHI, NEGRÃO e MÜLLER, 2006, p. 126).

Vamos procurar exemplificar esta situação de forma tal que se torne um pouco mais fácil de compreender como isso ocorre na prática escolar. Quando um professor solicita que o aluno retire do texto lido algumas frases cujos verbos estejam conjugados no presente do indicativo, temos uma demonstração do uso do texto como pretexto, visto que atividades como estas desconsideram o texto como unidade de significância global.

A presente pesquisa não sugere que o texto de um modo geral não possa ser utilizado para a apresentação de elementos gramaticais. Isso pode acontecer durante a aula, mas não se pode esquecer o principal: os aspectos semânticos do texto fazem com que ele se constitua em uma unidade de significação global.

É necessário que a escola assuma a responsabilidade, sobretudo nas aulas destinadas ao ensino de língua materna, de conduzir da melhor maneira possível o processo de

amadurecimento linguístico de seu aluno, levando-o à “apreensão dos mecanismos gramaticais da língua construtores dos sentidos, dos valores e dos efeitos obtidos” (NEVES, 2012, p. 18).

O trabalho do professor responsável pelo ensino de língua portuguesa deve estar alicerçado em teorias linguísticas que valorizem os aspectos globais do texto, até porque é inquestionável que “uma teoria inadequada resultará em práticas educacionais inadequadas e, por fim, produzirá pessoas inadequadamente educadas ou mal-educadas” (UCHÔA, 2012, p. 183).

O aluno que vai ao texto em busca de elementos gramaticais isolados e descontextualizados nunca enxergará nele esta noção de conjunto que encerra uma ideia central. E é claro que este aluno, embora tenha um texto em mãos, não está lendo efetivamente.

O processo de mutilação semântica que o texto sofre nas aulas de língua portuguesa na instituição escolar – e que, inevitavelmente, contribui para o fracasso da instituição escolar na formação de leitores – é metaforicamente apresentado nas palavras abaixo:

Arrancar a frase do texto para tentar analisá-la isoladamente seria o mesmo que arrancar um tijolo de um edifício completo e analisar esse tijolo em seus aspectos materiais (peso, largura, comprimento, composição química...) sem levar em consideração o papel que ele desempenha nesse edifício, em que posição ele se encontra com relação aos demais tijolos, quanto peso ele suporta, e por aí vai... (BAGNO, 2009, p. 46).

A pseudoaprendizagem que foi ofertada durante muito tempo por essa escola a seus alunos não foi capaz de colaborar de forma significativa para a formação de leitores mais competentes. Embora seja um problema que traz consigo graves consequências sociais, isso é algo relativamente previsível e mesmo fácil de entender.

Ninguém se torna mais hábil em sua capacidade de ler porque aprendeu a classificar corretamente ou identificar no interior de um texto uma *oração subordinada substantiva completiva nominal reduzida de infinitivo*, por exemplo. Esta modalidade de ensino equivocada tornou o ensino de língua materna uma réplica malfeita do ensino das línguas clássicas, onde a ênfase está justamente na identificação mecânica de determinadas estruturas e formas fixas, além das intermináveis classificações de palavras.

[Alunos que passaram anos a fio] “procurando dígrafos, sublinhando palavras, decorando coletivos, classificando sujeitos (eles próprios “desclassificados”), escrevendo frases, fazendo cópias e outras tantas atividades, que só se justificam no domínio interno da escola, em que algumas coisas devem ser aprendidas para que sejam sabidas quando o professor perguntar sobre elas” (ANTUNES, 2003, p. 64).

Ressalte-se aqui que a presente pesquisa não pretende de forma alguma desestimular o estudo da gramática normativa na escola, visto que a mesma é imprescindível para potencializar a capacidade de compreensão de textos. O problema naturalmente não está no ensino gramatical, mas na forma como esse se dá na escola, sobretudo quando o professor concentra a maior parte do tempo da aula em exercícios voltados para questões relacionadas à nomenclatura gramatical.

Neste ponto, vale a pena registrar as palavras de Nicola (2005) que apontam de forma precisa para essa relação que existe naturalmente entre a gramática e o texto:

A Gramática sustenta e explica o texto, portanto, é uma ferramenta essencial na hora da produção de um texto. E é no uso e na manipulação consciente dos recursos gramaticais que o produtor de texto eficiente encontra a forma de concretizar e explicitar suas ideias sempre em função da interação social (NICOLA, 2005, p. 198).

Não se trata, portanto, de uma decisão do professor de língua portuguesa de escolher se é mais importante ensinar as questões teóricas relacionadas à gramática ou fornecer aos alunos as estratégias que são necessárias para sua formação enquanto leitor crítico e reflexivo.

A questão é muito mais abrangente do que isso. Na verdade, pode-se dizer que o melhor ensino gramatical é justamente aquele que está intimamente relacionado ao texto, ou seja, aquele que apresenta a gramática não como algo autônomo em relação ao texto, mas como parte constituinte e imprescindível para a produção do mesmo.

Ainda sobre essa interdependência existente entre os elementos gramaticais e o próprio texto em sua constituição, a presente pesquisa está de acordo com Neves (2010) quando afirma que:

A proposta é fugir da absurda visão de que a gramática constitui um conjunto de esquemas isolado e autônomo, a que o aluno tem de simplesmente ser apresentado, para irrefletidamente se entregar à sua catalogação. O que se pretende, com as reflexões que aqui se apresentam é, pelo contrário, fazer ver a gramática da língua como a responsável pela produção de sentido na linguagem, como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2010, p. 9).

Quer dizer que não é necessário, por exemplo, fornecer ao aluno um enorme quadro com as classificações das conjunções – mas poderiam ser os pronomes, as preposições, os advérbios... – para que ele venha a memorizar exaustivamente cada uma delas.

Ao invés disso, pode-se ensinar o valor semântico destas conjunções ao mostrá-las dentro do texto, fazendo com que o aluno perceba na prática a importância destes conectivos na construção das relações de sentido produzidas pelo texto.

Poderia se fazer o mesmo com os pronomes, demonstrando de maneira prática a relevância destes no estabelecimento da referência textual, através de exemplos – preferencialmente no interior do próprio texto – que ilustrassem casos de coesão anafórica e catafórica.

Veja que o que se propõe aqui não é a extração desordenada de fragmentos do texto para o ensino de conceitos gramaticais, mas a demonstração de que a trama de qualquer texto será necessariamente formada por elementos gramaticais, garantindo, dentre outras coisas importantes, o estabelecimento da própria coesão textual.

Assim fazendo, a instituição escolar estará oferecendo um ensino gramatical significativo, proporcionando ao aluno a oportunidade de compreender definitivamente que texto e gramática podem (e devem) caminhar juntos no processo de construção de sentidos.

2.2. Transcrição de fragmentos do texto

Além da vertente anteriormente apresentada, há ainda uma segunda forma de trabalho com o texto, comumente encontrada na escola, que também não alcança os propósitos de formação leitora. Referimo-nos aqui ao processo de formulação de exercícios de interpretação para os quais não se estimula uma leitura ampla na busca da significância global do texto, mas apenas a cópia de fragmentos isolados do mesmo.

Tomando-se os atos de leitura e escrita como forma de conhecimento do homem e do mundo, a atividade motora de copiar não leva o aluno a atribuir valores ao que transcreve, pois ele não reflete sobre o que copia (BRANDÃO e MICHELETTI, 2002, p. 111).

Quando a resolução das questões propostas pelo professor durante a aula exige apenas a identificação e transcrição de informações pontuais presentes no texto (ou seja, a cópia ou transcrição de fragmentos do todo), estamos diante de mais uma proposta de trabalho que, na verdade, não irá explorar efetivamente o texto.

O que a presente pesquisa sugere é que as atividades voltadas para a interpretação de texto – e isso independe do gênero textual a ser trabalhado – busquem explorar a capacidade do aluno de compreender o texto em sua totalidade, não se limitando a questões superficiais, como, por exemplo, aquelas que solicitam ao aluno que transcreva o título do texto ou o nome do personagem mais importante da história.

Acerca desta “metodologia” equivocada que pautou o trabalho do texto na escola por muitos anos na tentativa de formação de leitores, compartilhamos do mesmo posicionamento da autora, quando aponta que, no processo de formação de leitores, a escola deve evitar, como propõe Antunes (2003):

Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (ANTUNES, 2003, p. 28).

Atividades assim que simplificam de tal forma o propósito comunicativo inerente ao texto e desprezam todo seu potencial semântico, constituem-se em grandes obstáculos nesta tarefa da escola de despertar no aluno o prazer pela leitura durante a sua trajetória escolar.

Até porque é realmente difícil sentir-se motivado para os momentos destinados à leitura se o aluno não percebe o propósito comunicativo do texto, ou seja, que existe de fato uma finalidade muito mais interessante na leitura do que ficar à procura de informações específicas solicitadas pelo professor durante a aula.

Ainda quanto à missão de fomentar no leitor iniciante o necessário prazer pelo ato de ler, é fundamental que o professor se preocupe com a formulação de questões que estimulem o raciocínio e a imaginação do aluno para a construção dos sentidos do texto. Concordamos com Possenti (2001) quando afirma que:

O projeto é que se possa ver num texto objetos de interesse. Objetos que serão muito mais interessantes se você evitar ficar perguntando banalidades do tipo “quem subiu a montanha”, ou, “para onde o bispo foi”. Para tais perguntas as respostas estarão prontas, chapadas, no próprio texto. São perguntas que qualquer imbecil responderia (POSSENTI, 2001, p. 11).

Como se pode constatar com relativa facilidade, essas vertentes de análise textual se revelaram completamente ineficientes no trabalho desenvolvido pelo professor de língua portuguesa, pois, apesar desta presença constante do texto na sala de aula, os alunos continuam concluindo o ciclo do ensino fundamental sem possuírem a necessária proficiência leitora para dar continuidade de forma satisfatória aos estudos nos anos seguintes.

Ao terminar essa etapa dos estudos com deficiências na capacidade de compreensão leitora, o aluno passa a carregar um pesado fardo que na maioria dos casos terá que levar por toda a vida. É importante destacar que uma formação leitora deficitária traz consequências muito negativas não só para a continuidade deste aluno nos estudos, mas em praticamente todas as esferas de sua vida social.

Parece bastante claro: o único caminho para que se possa obter efetivamente o desenvolvimento pleno da capacidade leitora do aluno é trabalhar realmente com a leitura do texto.

Não se trata, portanto, de inserir o texto no conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa apenas como pretexto para a exemplificação de conceitos gramaticais ou em atividades que não estimulam a reflexão, como é o caso dos exercícios de interpretação que se reduzem à mera cópia mecânica de fragmentos do texto.

A presente pesquisa pretende apontar estratégias construídas com esta finalidade, demonstrando ao final deste processo que de fato é possível contribuir para que haja uma melhoria significativa na capacidade de compreensão leitora de alunos do 7º ano do ensino fundamental.

3. UMA NOVA VISÃO DO TEXTO NA ESCOLA

Com o avanço dos estudos linguísticos nos últimos anos, os professores de língua portuguesa testemunharam o advento de uma nova visão do texto na escola. Antes relegado a um segundo plano quando o assunto era ensino escolar, os gêneros textuais passaram a ocupar há algum tempo uma posição de destaque nos programas curriculares das secretarias de educação espalhadas por todo o Brasil.

A proposta é de reorientação no enfoque nas aulas de língua materna: trata-se de abandonar o modelo de “reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (OSAKABLE, 2004, p. 28).

Os gêneros textuais passaram a ter destaque nos livros didáticos. Como exposto nas pesquisas realizadas por Marcuschi (2008), essa inserção dos gêneros textuais apresentou uma série de problemas, mas é inegável que o livro se tornou uma ferramenta de grande valia para o trabalho com textos na escola.

A despeito de tudo isso, o fato é que o aluno continua não sabendo ler. Por quê? Simplesmente pelo fato de que, embora tenha supostamente incorporado o texto em suas atividades na sala de aula, a prática docente não mudou efetivamente.

Uma professora me confessou que, ao voltar à sala de aula, depois de estar afastada por dez anos, constatou que se mantinha na escola a mesma programação de ensino da língua: cada uma das classes gramaticais – repetidas à exaustão, do fundamental ao ensino médio. Quase nada havia mudado, portanto, nesse espaço de tempo, apesar de tantos avanços das teorias, respaldados pelas pesquisas mais contundentes e especializadas (ANTUNES, 2009, p. 13).

Constatado então que “os resultados das pesquisas que se têm feito quase não alcançam os professores em sua prática escolar” (RODRIGUES, 2012, p. 53), torna-se imprescindível que algo seja feito para reverter essa situação.

Veremos em seguida algumas sugestões de estratégias de trabalho de interpretação de texto visando à formação de leitores capazes de compreender textos variados de forma satisfatória.

3.1 O processo de Inferenciação

A primeira estratégia selecionada por nós para impulsionar a interpretação de texto é criar mecanismos capazes de auxiliar os alunos a monitorarem de forma consciente seus processos cognitivos de inferências, tendo como ponto de partida as informações presentes no texto analisado.

Ressalte-se que adotamos na presente pesquisa o conceito clássico de inferência, que foi caracterizada nas seguintes palavras: “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER, 1985, p. 8, *apud* MARCUSCHI, 2008).

Para que alcance uma compreensão satisfatória daquilo que lê, o aluno deverá ser capaz de relacionar de maneira adequada as informações que estão presentes no texto com seu conhecimento de mundo para que possa efetivamente realizar a construção de novos saberes.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social (KOCH, 2003, p. 48).

De um modo geral, alunos do ensino fundamental não conseguem correlacionar da forma esperada – ao menos para as atividades de leitura e compreensão de texto – as informações apresentadas na superfície textual ao seu conhecimento enciclopédico. E isso é algo bastante grave, até porque, como já bem advertido por um dos grandes educadores brasileiros, “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 1989, p. 17).

No tocante à produção de textos, Koch (2008) sugere que todo texto seja construído com base em algumas estratégias de balanceamento entre a informação que deve estar apresentada de forma explícita – ou seja, na própria superfície do texto – e o conteúdo que poderá permanecer implícito pelo fato de o mesmo ser facilmente recuperável via inferenciação.

Estas informações que não são apresentadas claramente no texto e que constituem a chamada dimensão intratextual deverão, então, ser encontradas pelo leitor através das várias marcas ou pistas linguísticas que foram deixadas pelo autor no texto. Como propõem Bortone e Martins (2008):

A dimensão intratextual leva o aluno a responder questões inferenciais, que exigem uma compreensão não só do que está explícito no texto, como também dos pressupostos e das entrelinhas a partir das pistas que o texto oferece, o que é, seguramente, a dimensão crucial para a compreensão (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 11).

Apesar de não ser uma tarefa de alta complexidade, de um modo geral, os alunos costumam apresentar grandes dificuldades de realizar inferências durante as atividades de leitura. Algo realmente grave, pois, como já exposto de forma enfática por um grande estudioso da língua portuguesa, o verdadeiro processo de interpretação de texto “consiste em saber o que se infere (conclui) do que está escrito” (BECHARA, 2010, p. 693).

Embora preocupante, não é de se espantar que os alunos tenham tantas dificuldades neste tipo de exercício, pois, como visto anteriormente, foram treinados durante anos pela escola para identificar informações pontuais que aparecem no texto e transcrevê-las exatamente como lá estão.

Neste ponto, deve-se ressaltar a importância da atuação do professor enquanto mediador pedagógico, oferecendo a esse aluno, que ainda não é capaz de realizar processos de inferenciação relacionados à leitura por si mesmo, uma ajuda mais próxima, de forma tal que ele tenha então mais segurança para tentar responder à pergunta dada.

É sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento [...]. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível (BORTONIRICARDO e MACHADO, 2013, p. 64).

O que vemos muitas vezes é que, ao constatar que não consegue realizar a tarefa, o aluno tende a desistir da realização dos exercícios propostos. Cabe então ao professor identificar quem são esses alunos que estão apresentando dificuldades e criar estratégias para que os mesmos não abandonem a atividade.

A primeira estratégia que pode ser adotada pelo docente é procurar sempre estar junto ao aluno que apresenta algum tipo de dificuldade de compreensão e ajudá-lo diretamente quando notar que este está com problemas para a resolução das tarefas que foram propostas.

Deve estar claro que o papel que cabe ao professor neste caso é de apontar possíveis caminhos para que o aluno faça uma leitura proficiente. Sendo assim, deve se ter o cuidado para que o docente não aponte respostas à leitura do texto, mas caminhos através dos quais o

aluno possa construir suas próprias respostas. O professor deve ter em mente ainda que, em muitos casos, o aluno que recebe a atividade pode não possuir conhecimentos prévios suficientes para interagir de forma autônoma com o texto através da compreensão das pistas ou marcas linguísticas que são deixadas pelo autor.

Naturalmente, a ausência deste conhecimento de mundo específico em um determinado contexto dificulta ou até mesmo inviabiliza a compreensão plena daquilo que está sendo lido, pois para que haja um processo satisfatório de compreensão leitora é necessário que se considere que “[*el*] *bagaje de información propio de cada sujeto interactúa con la información visual proveniente del material escrito*”⁷ (GIUSSANI e OTAÑI, 1996, p. 7). A respeito disso, Pereira (2008) complementa dizendo que:

A leitura é um processo cognitivo que o leitor desenvolve para obter a compreensão do material escrito que está diante de seus olhos. Esse processo resulta da interação que o leitor estabelece com o texto, utilizando, para isso, seus conhecimentos prévios e as pistas linguísticas deixadas pelo autor (PEREIRA, 2008, p. 15).

Embora possa não parecer, a ausência de conhecimento de mundo prévio – e aqui nos referimos a informações pontuais para determinadas atividades de leitura – que o aluno deveria levar para o texto no momento da leitura é um grande obstáculo para a compreensão do mesmo, até porque “para interpretar certas estruturas linguísticas é necessário considerar simultaneamente aquilo que acontece no mundo real” (ILARI, 2001, p. 114).

Ao perceber que o aluno não compreende adequadamente o que lê, o professor deve em um primeiro momento tentar estimulá-lo a atingir a compreensão da tarefa proposta. Para isso, pode se valer de uma série de estratégias metacognitivas, como realizar atividades de pré-leitura que possam levar os alunos a realizarem deduções a partir do título do texto que será lido e apresentar no início da tarefa os objetivos que se espera alcançar ao fim daquela atividade.

É importante ressaltar que o aluno deve estar plenamente cômico da finalidade das atividades de pré-leitura apresentadas, a fim de que se tornem efetivamente ferramentas metacognitivas válidas.

⁷ Bagagem de informação própria de cada sujeito interage com a informação visual proveniente do material escrito (GIUSSANI e OTAÑI, 1996, p. 7, tradução nossa).

Após a leitura do texto, outras atividades metacognitivas podem ser realizadas para procurar estimular a reflexão do aluno. Uma proposta interessante é solicitar que sejam sublinhadas todas as palavras que ofereceram dificuldades de compreensão durante a primeira leitura. Tendo sido identificadas as palavras ou expressões que causaram problemas para a interpretação do texto na maioria dos alunos, estas podem ser trabalhadas pelo professor dentro do contexto em que aparecem.

Observe como isso pode ocorrer na prática. Para isso, veja como exemplo um fragmento de *Um apólogo*, de Machado de Assis: “Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser.”

A palavra “coser” pode oferecer alguma dificuldade durante a leitura. Neste caso, o professor pode explorar o significado deste vocábulo levando os alunos a realizarem processos de inferências a partir do próprio contexto. Não será muito difícil levá-los a depreender que uma costureira ao pegar um pano, agulha e linha deve estar se preparando para “costurar”.

Assim sendo, nestes momentos, o papel do professor será de facilitador ou mediador entre o texto e o aluno. Esse auxílio constitui o processo de construção de andaimes, um processo “que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 26).

É claro que, como já dito anteriormente, não se trata de apresentar aos alunos envolvidos na atividade de leitura uma fórmula pronta para compreender o texto que estão lendo, mas de servir como uma espécie de ponte para que cada aluno possa fazer sua própria travessia.

Em alguns casos, o professor não será capaz de atender a todos os alunos que não conseguem resolver de forma autônoma as tarefas propostas. Neste caso, o professor pode lançar mão de alguns recursos pedagógicos para que todos sejam de alguma maneira atendidos. Uma alternativa para auxiliar os alunos com dificuldades seria, após identificar aqueles que apresentam maiores necessidades de auxílio, sugerir que se sentem junto a um colega que tenha mais facilidade na resolução dos exercícios.

Experiências realizadas pelo professor-pesquisador sugerem que a presença de um companheiro de turma que consiga realizar a tarefa pode ser de grande valia para o aluno com

problemas nas atividades de interpretação de texto, cooperando assim para minimizar suas dificuldades.

Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que *ler* não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Naturalmente, isso não isenta o professor de passar durante a aula por toda a sala ajudando aqueles que estiverem com problemas em compreender o enunciado de alguma pergunta ou responder alguma questão, constituindo-se apenas em uma alternativa para minimizar um problema presente em muitas escolas brasileiras: o número excessivo de alunos em cada turma.

3.2 O texto como unidade de significância global

Inicialmente, é preciso que se tenha claro que todo texto tem uma intenção comunicativa. E como apresentado por Barthes (1987), além deste objetivo primário de comunicar algo a certo interlocutor, terá também necessariamente um pouco de ideologia.

É justamente esse propósito comunicativo – também conhecido como intencionalidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981, *apud* ANTUNES, 2010) – que faz com que uma determinada sequência de palavras possa ser caracterizada como um texto propriamente dito e não como um amontoado aleatório de letras.

Como enfatizado por diversos autores em seus estudos linguísticos, não podemos esquecer que o texto “é melhor compreendido como uma unidade semântica, uma unidade não de forma, mas de significado” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 2).

Quer dizer que, ao se deparar com um texto, deve estar claro ao aluno que ele está diante de uma unidade de significância global. Naturalmente, o texto é formado por partes menores que até podem ser objetos de estudo, mas o mais importante é compreender que o texto terá, antes de qualquer outra coisa, o propósito de transmitir uma mensagem comunicativa.

Logo, não é possível pensar em uma atividade de interpretação de texto que desconsidera seus aspectos globais de significação. Trata-se do aspecto mais importante do

texto, aquele que deve ser explorado de forma mais enfática pelo professor durante os exercícios propostos. Acerca da importância da compreensão leitora para um processo de aprendizagem eficiente, a presente pesquisa concorda que:

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa (SMITH, 1999, p. 87).

Ainda quanto a essa necessidade de realizar uma leitura que tem como propósito principal a compreensão, é importante que se entenda que, “se ler é compreender, tudo o que for obstáculo para a compreensão contribui para produzir as múltiplas facetas do fracasso em leitura” (CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996, p. 113).

O que a presente pesquisa pretende demonstrar é que a criança está na escola para, dentre outras coisas importantes, receber o apoio didático-pedagógico necessário para sua formação leitora. E isso só será possível se a instituição escolar valorizar efetivamente o texto, promovendo atividades variadas que o façam ser reconhecido como unidade de significância global.

Ao que parece, essa lição ainda não foi aprendida pela escola. Pesquisas educacionais de âmbito nacional e internacional apontam que os alunos brasileiros, de um modo geral, não compreendem o que leem. E, se eles não estão compreendendo aquilo que está sendo lido, pode-se dizer que não estão lendo efetivamente.

Os resultados dos sistemas de avaliação (...) revelam alunos no ensino básico com desempenho de compreensão de leitura sempre equivalente a uma ou duas séries anteriores. Alunos de 5ª série apresentando resultados esperados para a 3ª ou até a 2ª série escolar. E mais, quando o sistema permite comparações com alunos da mesma faixa etária de outros países, os nossos sempre ocupam posição inferior nos *rankings*, como é o caso do Exame Pisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p.8).

Como apresentado de forma bastante clara por Kato (2007), “ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura” (p. 64).

Mas, afinal de contas, o que a instituição escolar pode fazer realmente para contribuir de forma relevante para o êxito do processo de formação de leitores críticos e reflexivos em uma época em que os textos de um modo geral estão presentes em absolutamente todos os lugares?

Para ler e escrever, por mais óbvio que pareça, é preciso *ler e escrever*, e não, como sempre se acreditou, decorar toda uma nomenclatura gramatical numerosa, confusa e frequentemente contraditória, nem fazer análise sintática e morfológica de frases soltas, artificiais, irrelevantes, muitas vezes ridículas, práticas que não contribuem em nada para a verdadeira *educação linguística* dos cidadãos (BAGNO, 2015, p. 14,15 – grifos do autor).

Feitas essas considerações, deve-se destacar que a escola não pode fugir a responsabilidade de proporcionar aos seus alunos a oportunidade de vivenciar uma experiência realmente significativa de leitura. E para que isso ocorra, podem ser desenvolvidas algumas estratégias de incentivo à leitura dentro do próprio espaço escolar.

Paralelamente ao desenvolvimento das habilidades linguísticas que promovam o desenvolvimento da capacidade de monitoramento dos processos de inferenciação e de reconhecimento dos aspectos globais do texto, é importante que a escola estimule em seus alunos o hábito da leitura prazerosa.

Acerca da importância que a leitura tem em si mesma, a presente pesquisa está em consonância com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) quando sugerem que:

O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas (BRASIL, 1998, p. 71,72).

A leitura de um texto pode proporcionar, por exemplo, um bom material para a realização de um debate regrado, estimulando, inclusive, o desenvolvimento de habilidades orais em situações formais. É claro que, ao apresentar um ensino de leitura que foge aos “padrões convencionais” da escola, o professor poderá perceber certo estranhamento por parte dos alunos.

Existem diversas propostas pedagógicas que apontam caminhos possíveis para o trabalho com o texto na escola. Uma destas propostas para motivar alunos que apresentam dificuldades para ler de forma autônoma é a realização durante as aulas da chamada *leitura colaborativa*.

Considerada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* “uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores” (BRASIL, 1998, p. 72), essa modalidade de leitura consiste basicamente na leitura em voz alta do texto com a participação do professor e

os alunos da turma, seguindo-se a partir daí uma série de perguntas direcionadas a toda a classe para que os alunos apontem suas impressões acerca do texto que foi lido.

Essa leitura feita com a colaboração direta do professor exerce um papel fundamental para a formação de leitores iniciantes, até porque, através dela, “a criança vai poder construir, através do prazer que lhe dão as histórias ouvidas, o desejo de ser capaz de se dar ela mesma esse prazer aprendendo a ler” (CHARMEUX, 1997, p. 118).

Ainda sobre a importância da leitura colaborativa para o êxito do projeto escolar de formação de leitores, é preciso ressaltar que a realização desta modalidade de leitura na sala de aula pressupõe que:

O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito - que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler (BRÄKLING, s.d.).⁸

Outra forma bastante interessante de estimular o hábito de ler é proporcionar aos alunos oportunidades de realizar uma *leitura de escolha pessoal*, que consiste basicamente em permitir aos alunos que escolham os textos de sua preferência para a leitura.

Assim como ocorre com a leitura autônoma, a leitura de escolha pessoal também se dá de forma individual. Após um período de tempo estabelecido pelo professor antes do início da atividade, os alunos deverão apresentar para os demais colegas de turma suas impressões acerca do texto lido.

Vale a pena ressaltar que através do desenvolvimento do hábito regular da leitura, espera-se que o aluno desenvolva estratégias próprias para a compreensão dos aspectos globais dos textos que lê. Além disso, é importante que o professor compreenda que a utilização regular da biblioteca escolar pode ser de grande utilidade neste processo didático-pedagógico de incentivo constante a essa modalidade de leitura espontânea.

⁸ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino com alunos matriculados no 7º ano do ensino fundamental. A proposta da pesquisa é comprovar que, através do uso sistemático de estratégias metacognitivas relacionadas à leitura e interpretação de texto, é possível contribuir para o processo de formação de leitores na escola.

O método de pesquisa adotado para a realização deste processo de investigação científica é, portanto, a modalidade denominada pesquisa-ação. Em trabalhos desta natureza, após a definição da situação-problema, o pesquisador e os participantes representativos envolvidos na pesquisa em questão trabalham de modo cooperativo para a obtenção de resultados favoráveis.

Considerada uma modalidade de pesquisa adequada no âmbito educacional por proporcionar o “esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLLENT, 1996, p. 75), ressaltamos que a vertente de pesquisa-ação adotada no presente trabalho é a pesquisa-ação prática.

Voltada neste trabalho, especificamente, para as práticas da sala de aula, a principal característica metodológica dessa modalidade de investigação científica é o fato de o pesquisador possuir relativo grau de autonomia para escolher as estratégias que serão adotadas a fim de que sejam alcançados os propósitos pré-estabelecidos no início da pesquisa.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Como se trata de um trabalho investigativo realizado dentro da escola, o pesquisador é o próprio docente de língua portuguesa, ao passo que os participantes representativos da situação estudada são os alunos componentes da turma envolvida na pesquisa.

Deve-se salientar ainda que a compreensão das origens e implicações do problema investigado é imprescindível para que o professor projete de forma efetiva as mudanças necessárias para que haja de fato melhoria na situação analisada e, conseqüentemente, em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente do que ocorre nos modelos clássicos de investigação e coleta de dados, a presente pesquisa contará em todas as etapas analisadas com uma atuação direta do professor-pesquisador sobre seu objeto de estudo, inclusive através da observação-participante.

Observação participante é a observação que conta com a participação do próprio pesquisador. É, por exemplo, quando um professor, na investigação do fenômeno educativo, coleta dados sobre o processo de ensino de que ele participa como professor (TOZONI-REIS, 2009, p. 29).

Uma vantagem considerável da pesquisa-ação prática quando comparada aos métodos tradicionais de investigação é que, pelo fato de o pesquisador, na qualidade de professor regente da turma, estar diretamente envolvido na pesquisa que está sendo realizada, é possível perceber e efetuar mais rapidamente eventuais mudanças no roteiro de trabalho estipulado.

4.1 O local da pesquisa e seu contexto social

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Olivia Valianga da Silva, situada na cidade de Belford Roxo, localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

É relevante informar que o município de Belford Roxo possui, de acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), um dos piores indicadores de educação do estado do Rio de Janeiro. Isso é exatamente o que revela a última edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), colocando a cidade entre as que apresentaram nível crítico quanto à avaliação do rendimento escolar da rede municipal de ensino.

Naturalmente, ao proporcionar as suas crianças uma educação de qualidade tão aquém do desejável, as escolas municipais desta cidade privam esses alunos dos conhecimentos mínimos necessários para que os mesmos possam atingir sua plena inserção social .

A conclusão é que cabe a nós, agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação (ROJO, 2009, p. 7,8).

A última edição do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM) divulgada em 2014 confirma a situação preocupante da qualidade do ensino nesta cidade. De acordo com os dados apresentados por essa pesquisa, o município de Belford Roxo ocupava no

referido ano – e pouco mudou desde então – a incômoda penúltima posição no *ranking* estadual de educação.⁹

A situação da qualidade do ensino na cidade é tão preocupante que o Ministério Público Federal (MPF) e o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) realizaram audiência pública para discutir as razões dos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas públicas do município de Belford Roxo.¹⁰

Vale a pena ressaltar que, apesar do fraco desempenho apresentado pelas escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Belford Roxo na avaliação do Ministério da Educação, a escola onde foi desenvolvida a presente pesquisa alcançou pontuação geral no IDEB ainda menor do que a baixíssima média das escolas públicas da região onde está situada.

Para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental – isto é, do 1º ao 5º ano de escolaridade –, a Escola Municipal Olivia Valianga da Silva atingiu apenas 3,4 pontos, quando a média geral das escolas públicas municipais de Belford Roxo foi de 3,7 pontos. Os dados são ainda mais preocupantes quando comparados com a média nacional, que alcançou 5,2 pontos.

Já entre os alunos concluintes do segundo segmento do ensino fundamental, a escola pesquisada totalizou 3,2 pontos, um pouco atrás da modesta média obtida pelas escolas públicas (municipais e estaduais) da cidade: 3,3 pontos. Mais uma vez, a defasagem de conhecimentos dos alunos belforroxenses fica clara quando se observam os índices médios nacionais, que atingiram 4,2 pontos.¹¹

O caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 16).

⁹ Disponível em: < <http://www.firjan.org.br/ifdm/downloads/> >. Acessado em 05 de junho de 2015.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.prrj.mpf.mp.br/sala-de-imprensa/eventos-e-audiencias/audiencia-publica-baixo-ideb-de-belford-roxo>>. Acessado em 31 de maio de 2015.

¹¹ Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/cidade/5178-belford-roxo/ideb> > e <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2224011>> . Acessado em 26 de julho de 2015.

Por que as informações acima apresentadas são relevantes para a compreensão dos dados obtidos através desta pesquisa? Basicamente para que se entenda um pouco melhor o contexto educacional no qual estes alunos estão inseridos e que, de alguma forma, poderá impactar suas visões de mundo e perspectivas para o futuro.

É importante que se ressalte que concordamos com a tese de que existem claras evidências de que “o desenvolvimento global de uma comunidade depende também das condições de escolaridade desse grupo” (ANTUNES, 2014, p. 11).

Sendo assim, pode-se depreender que investimentos em educação podem resultar em melhorias significativas na qualidade de vida da população. Acerca dessa inter-relação existente entre a instituição escolar e o meio social no qual esta está inserida, concordamos que:

Os problemas que marcam a vida em sociedade marcam também o cotidiano escolar. [...] Concentra-se nos estabelecimentos educacionais o que lá fora está espalhado, ganhando mais visibilidade porque aí esses conflitos interagem com outros, prejudicando, ou mesmo inviabilizando, o cumprimento da finalidade precípua da instituição – promover o aprendizado (MICOTTI, 2009, p. 25,26).

Quanto à estrutura física da escola, possui oito salas em funcionamento com capacidade média de 40 alunos em cada uma, além de uma biblioteca com um acervo bastante variado e em bom estado de conservação, algo bastante interessante se levarmos em consideração que se trata de uma escola situada em uma cidade que, embora tenha quase meio milhão de habitantes, não possui sequer uma sala de cinema ou teatro.

O colégio conta ainda com um laboratório de informática com computadores que possuem acesso a *internet*, uma sala de orientação educacional onde são atendidos os pais e responsáveis dos alunos, além de um refeitório amplo e arejado onde é servida a merenda.

A escola possui atualmente pouco mais de 800 alunos matriculados em seus três turnos de funcionamento. Durante a manhã, o colégio atende aos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, isto é, crianças matriculadas entre o 1º e o 5º ano. No período da tarde, são atendidos crianças e adolescentes que estão matriculados no segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, entre o 6º e o 9º ano de escolaridade. À noite, funcionam as turmas do PROJOVEM, que atendem jovens e adultos que, através deste programa, concluem o Ensino Fundamental em um espaço de tempo reduzido: um ano e seis meses.

4.2 Conhecendo o público-alvo da pesquisa

Composta inicialmente por trinta e nove estudantes – sendo 27 alunos e 12 alunas – a turma participante da presente pesquisa está matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental.

Ressalte-se, desde já, que se trata de um grupo de alunos com características bastante atípicas, isto é, destoantes dos padrões definidos pelo Ministério da Educação (MEC) para este ano de escolaridade. Algumas particularidades da turma 272 serão apresentadas nas linhas a seguir.

Um fato que merece atenção especial é o fato de que todos os alunos componentes desta turma se encontram acima da idade-padrão para estudantes matriculados no 7º ano do ensino fundamental, que de acordo com o MEC seria de apenas 12 anos. Apenas a título de esclarecimento, é relevante informar que a turma anteriormente mencionada possui idade média de 15 anos e quatro meses. Como já se poderia supor pela enorme distorção idade-série dos alunos pesquisados, a idade dos que participaram da presente pesquisa varia bastante, oscilando entre 13 e 19 anos.

A taxa de repetência registrada também é bastante elevada. Apenas em 2014, dez destes alunos foram reprovados em três disciplinas ou mais. Além destes, existem ainda aqueles que foram promovidos no último ano letivo através do sistema de progressão parcial de estudos, necessitando, portanto, estudar determinadas disciplinas concomitantemente, ou seja, conteúdos relativos ao 6º e 7º ano do ensino fundamental. Se o índice elevado de reprovação dos alunos componentes desta turma revela-se preocupante, também merece registro e especial atenção a taxa de evasão escolar registrada durante a realização do projeto de leitura.

Por ocasião da avaliação diagnóstica inicial realizada em abril de 2015 – pouco mais de dois meses após o início do ano letivo – foi constatado pela coordenação pedagógica que cinco alunos matriculados inicialmente nesta turma já não mais frequentavam a escola. Alguns meses depois, mais precisamente em julho de 2015, outros dois alunos já haviam abandonado as aulas, totalizando agora, apenas no primeiro semestre letivo, um total de sete estudantes evadidos (seis alunos e uma aluna), correspondendo, portanto, a aproximadamente 18% do total de alunos matriculados na referida turma.

Em outubro de 2015, quando se realizou a avaliação diagnóstica final, o número de alunos que abandonaram a escola chegava à expressiva marca de treze alunos, correspondendo a pouco mais de 33% dos alunos originalmente matriculados no início do ano.

O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola* (SOARES, 2000, p. 5,6).

As causas para a evasão escolar desta turma são das mais variadas possíveis. Pelo que pôde ser constatado durante o período em que se desenvolveu a pesquisa, alguns alunos abandonam a escola para trabalhar e ajudar na provisão do sustento de sua própria família. Um número ainda maior – pelo menos da turma analisada – deixa de frequentar as aulas após se envolver em brigas com outros jovens na escola.

Além das razões supracitadas para justificar os motivos que levam os alunos a abandonar a escola durante o ano letivo, temos ainda uma parcela expressiva de alunos que deixa os estudos simplesmente por não conseguir entender o que é ensinado, tendo refletida esta falta de compreensão nos resultados negativos das avaliações bimestrais.

Muitos desses alunos, após serem reprovados sucessivas vezes, acabam por abandonar os estudos. Sobre essa relação existente entre o fraco desempenho estudantil e a evasão escolar, é importante salientarmos que:

Ao se ampliarem as oportunidades de acesso à escola, criando-se um maior número de vagas, não foram ampliadas, concomitantemente, oportunidades adequadas ao processo de ensino-aprendizagem dessa nova clientela da escola pública, levando os alunos à evasão escolar, após vários anos de fracasso (PALOMANES, 2012, p. 14).

Há ainda situações específicas de determinados alunos que nos chamaram a atenção durante a realização da pesquisa. Apenas a título de exemplificação destas particularidades encontradas na turma, passamos a relatar dois destes casos.

Uma aluna de apenas 15 anos, matriculada nesta turma, esteve afastada durante os primeiros meses do ano letivo por conta de uma licença-maternidade, regressando à escola na última semana de junho. Três semanas depois de seu regresso, ela deixou de ir à escola novamente. Pelo que foi observado durante o período em que se deu a pesquisa, são comuns os casos de adolescentes grávidas na região.

Outro fato que merece registro: durante uma das aulas de língua portuguesa destinada à realização do projeto de leitura, uma aluna de 13 anos revelou ao professor-pesquisador ter sido desligada de outras três escolas públicas (duas pertencentes à rede estadual e uma à rede municipal) no ano anterior por questões disciplinares graves. Em agosto, esta aluna se envolveu em uma briga com outra colega, ocasionando seu desligamento da turma.

Sem dúvida, muitas outras experiências envolvendo alunos que deixaram de frequentar a escola poderiam aqui ser relatadas. No entanto, nos parece mais oportuno deixarmos de lado estas questões mais particulares e avançarmos um pouco mais nos resultados da pesquisa.

4.3 Um passo a passo da pesquisa e seus objetivos

Com o propósito de proporcionar aos alunos uma experiência escolar mais próxima do texto, a presente pesquisa propôs uma série de atividades de análise e leitura interpretativa dos textos contidos nos livros *Comédias para se ler na escola* e *Mais comédias para ler na escola*, ambos de autoria do escritor Luis Fernando Verissimo.

A escolha destas obras se deu não só pela reconhecida qualidade e contemporaneidade dos textos produzidos pelo autor, como também pelo fato de que a biblioteca da escola dispunha de grande quantidade destes livros, tornando mais fácil a realização de um trabalho sistemático de leitura com os alunos participantes da pesquisa.

As aulas referentes ao projeto de leitura ocorreram, quase sempre, às segundas-feiras, pois neste dia da semana o professor-pesquisador dispunha de três horas-aula (no horário das 13:00 h. às 15:30 h.) com os alunos da turma participante da pesquisa. Essa carga horária maior favorecia o desenvolvimento das atividades de leitura neste dia da semana, visto que demandavam bastante tempo para serem realizadas.

O ponto de partida escolhido pelo professor-pesquisador para o desenvolvimento do projeto de leitura teve como motivação justamente a análise das respostas que foram fornecidas pelos alunos da turma participante da pesquisa durante a primeira avaliação diagnóstica.

Para que se possa compreender mais claramente a metodologia adotada durante os eventos do projeto de leitura que foi desenvolvido com a turma participante da presente

pesquisa, apresentar-se-á, em seguida, como se deu o desenvolvimento da proposta de trabalho.

É importante ressaltar que as etapas de trabalho apresentadas constituem apenas uma sugestão de trabalho, não havendo, portanto, a obrigatoriedade de que seja aplicada exatamente como aconteceu neste projeto de leitura.

- 1) Durante as quatro primeiras semanas, o trabalho com o texto começou com a leitura sendo realizada em voz alta pelo professor-pesquisador. É importante que todos os alunos da turma estejam acompanhando silenciosamente a leitura. Ao final da mesma, o professor ajudava pessoalmente os alunos com dificuldades na realização das tarefas propostas.

A partir da quinta semana do início dos trabalhos, a atividade de leitura era realizada em voz alta pelos próprios alunos. Neste período, o professor já não mais os auxiliava na resolução das questões dadas, mas era permitido que os alunos se sentassem em duplas para responder às perguntas propostas.

A partir da nona semana de trabalho, os alunos realizavam a leitura dos textos individualmente, respondendo em seguida aos exercícios sugeridos sem qualquer auxílio do professor-pesquisador ou mesmo de um colega de classe.

O propósito desta atividade de leitura era que, a partir deste primeiro contato com o texto, os alunos fizessem anotações ou destacassem de alguma forma trechos que oferecessem algum tipo de dificuldade de entendimento. Após esse procedimento, os alunos deveriam realizar uma leitura individual do texto para, a partir do seu contexto, dirimir as dúvidas que eventualmente tenham surgido na leitura inicial.

- 2) Após o tempo estipulado pelo professor no início da atividade para a resolução dos exercícios, alguns alunos eram escolhidos para responder oralmente às questões. Neste momento, não bastava ler sua resposta, mas explicar para a turma qual raciocínio foi usado para se chegar àquela resposta.

É importante ressaltar aqui que nem todos os alunos da turma pesquisada se mostraram receptivos quando solicitados a ler ou explicar aos demais colegas da turma suas respostas. Mais uma vez o receio de não ser bem sucedido parece ter de alguma forma inibido a participação.

O objetivo desta atividade era estimular os alunos a refletirem não só sobre as respostas que haviam dado para os exercícios de leitura e interpretação de texto como também, a partir das respostas apresentadas por outros alunos da turma, avaliarem diferentes possibilidades de respostas.

- 3) Após os comentários feitos pelos alunos, o professor realizava a correção das atividades de interpretação de texto, aproveitando, sempre que possível, as respostas fornecidas pelos próprios alunos na etapa anterior.

Deve-se deixar claro aos alunos que não existem respostas prontas, ou seja, toda e qualquer resposta apresentada pode ser complementada com alguma informação adicional. Vale a pena ressaltar que em algumas turmas esse comportamento pode causar certa estranheza. Os alunos componentes da turma participante da pesquisa, por exemplo, demonstravam estar bastante admirados com a postura do professor-pesquisador ao admitir a possibilidade de duas respostas estarem corretas, embora estas não fossem absolutamente idênticas.

A finalidade deste tipo de abordagem era procurar desconstruir a ideia de erro e acerto, demonstrando que as respostas poderiam ser mais ou menos coerentes com a proposta apresentada pelo texto. Assim sendo, mesmo ao ouvir uma resposta pouco coerente em relação ao texto lido, é possível encontrar alguns elementos interessantes para a compreensão do texto.

Considerando ainda o cenário geral de precariedade na capacidade de compreensão leitora apresentada pelos alunos do ensino fundamental, a presente pesquisa pretende contribuir para a construção de estratégias de compreensão leitora. Em consonância com as orientações presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2013), é importante que se ressalte que referimo-nos aqui a leitura significativa através da apreensão dos aspectos globais do texto, processo de fato mais abrangente do que a mera decodificação dos signos linguísticos.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, constata-se com clareza que a escola, de um modo geral, não tem alcançado resultados satisfatórios quando o assunto é a formação de leitores que sejam capazes de interagir com certo grau de autonomia na sociedade.

Entendemos que o indivíduo letrado envolve-se cotidianamente nas práticas sociais de leitura e de escrita [...], possibilitando plena participação social. É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 7).

A fim de que se alcancem os objetivos traçados inicialmente para a presente pesquisa, foi realizado um trabalho científico de diagnose e análise da capacidade leitora com alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental da escola supracitada.

Constatada a hipótese inicial da existência da deficiência na capacidade de compreensão leitora nos alunos componentes da turma pesquisada, foram empreendidas algumas estratégias baseadas nos pressupostos teóricos de Flavell (1976, 1979) acerca da metacognição com a finalidade de reverter esse quadro de deficiência na leitura.

5.1 Avaliação Diagnóstica Inicial

Para a análise preliminar do nível em que se encontra a capacidade de compreensão leitora dos alunos da turma participante do projeto de leitura, foi aplicada pelo professor-pesquisador uma avaliação diagnóstica inicial de interpretação de texto com ênfase nas capacidades de monitorar conscientemente seus processos cognitivos de inferências e perceber o texto em seus aspectos globais.

Em linhas gerais, a avaliação diagnóstica que foi aplicada consistia na leitura da crônica *A segurança*, de autoria do escritor Luis Fernando Verissimo. A partir desta leitura, os alunos da turma 272 deveriam responder a quatro questões especialmente elaboradas para esta atividade. Tais perguntas – que constam no apêndice deste trabalho – exigiam do aluno que o mesmo fizesse uso de estratégias de inferenciação aplicadas à leitura e/ou de reconhecimento dos aspectos globais do texto para sua resolução.

Considerando que até este momento ainda não havia sido realizado por parte do professor-pesquisador qualquer trabalho voltado para a interpretação de texto com os alunos

participantes da pesquisa, foi possível verificar suas habilidades no tocante à inferenciação e estabelecimento de relações entre os conhecimentos que possuem e as novas informações veiculadas pelo texto.

Em abril de 2015, foi realizada, durante a aula de língua portuguesa, esta primeira avaliação de conhecimentos de interpretação de textos. Neste dia, estavam presentes 28 alunos da turma analisada. Se considerarmos que em abril havia 34 alunos que efetivamente compareciam à escola nesta turma, o índice de participação dos alunos foi de 82%.

O resultado desta avaliação diagnóstica, com os números absolutos e percentuais obtidos pelos alunos neste primeiro exame, está apresentado de forma sintetizada no quadro a seguir:

QUESTÕES	RESPOSTAS ESPERADAS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS ESPERADAS	RESPOSTAS INCOMPATÍVEIS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS INCOMPATÍVEIS
Nº 1	04	14,3 %	24	85,7%
Nº 2	01	3,7%	27	96,3%
Nº 3	02	7,1%	26	92,9%
Nº 4	0	0%	28	100%

QUADRO 1: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL EM NÚMEROS

Uma minuciosa análise das respostas que foram registradas individualmente por cada um dos alunos que participaram desta avaliação inicial permitiu ao professor-pesquisador identificar algumas de suas principais dificuldades. De um modo geral, pode-se dizer que foi comprovado que a maioria dos alunos da referida turma não conseguiu realizar processos de inferências que contribuíssem para a compreensão do texto, visto que não conseguiram articular as informações que estavam presentes ao longo da crônica com seus conhecimentos prévios para a elaboração de suas respostas.

Deve ser ressaltado, ainda, que as respostas dadas para as questões propostas durante a avaliação estavam, quase que em sua totalidade, registradas como transcrição fiel de fragmentos do texto que lhes foi apresentado para leitura, o que possivelmente reflete o tipo

de ensino de leitura e interpretação de texto ao qual foram submetidos em seus primeiros anos de escolaridade.

Desconsiderando o caráter essencialmente semântico do texto para a resolução das perguntas apresentadas durante o questionário, não deveria causar qualquer estranheza que o resultado obtido pelos alunos neste primeiro momento de avaliação tenha sido tão modesto.

É importante enfatizarmos que, em números gerais, os alunos que participaram da avaliação diagnóstica inicial conseguiram apenas sete respostas que se enquadravam dentro do padrão esperado, enquanto as respostas incompatíveis com as informações veiculadas pelo texto chegaram à expressiva marca de cento e cinco.

Apenas a título de exemplificação do problema diagnosticado de transcrição literal de fragmentos do texto na tentativa de resolução das perguntas propostas na avaliação diagnóstica inicial, serão apresentados alguns exemplos retirados das avaliações dos alunos de respostas esperadas e incompatíveis com o texto para as questões propostas:

Questão nº 1: Os moradores gostavam das medidas adotadas para a segurança do local?

Resposta esperada: Não (aluno A)

Resposta incompatível: Um batalhão de guarda com ordem de atirar pra matar. (aluno B)

Resposta incompatível: O mais importante era sua segurança. (aluno C)

Questão nº 2: Qual medida de segurança impediu que os assaltos continuassem?

Resposta esperada: De que ninguém poderia entrar no condomínio. (aluno D)

Resposta incompatível: Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas. (aluno E)

Resposta incompatível: Os moradores não tinha acreditado que avia assalto. (aluno F)

Questão nº 3: Os moradores estavam mais felizes agora que não havia mais assaltos? Por quê?

Resposta esperada: Não porque lá era igual uma prisão. (aluno G)

Resposta incompatível: Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás de carro de um proprietário. (aluno H)

Resposta incompatível: Foi reforçada a guarda construíram uma terceira cerca as famílias de mais posses com mais coisas para serem roubadas mudaram-se para uma chamada área de segurança. (aluno I)

Questão nº 4: Muitas vezes o humor no texto é gerado pela quebra de expectativa. Que fato surpreendente pode ser considerado o desencadeador de humor na relação final entre os seguranças e os moradores do condomínio?

Resposta esperada: Nenhum aluno apresentou uma resposta esperada.

Resposta incompatível: O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas os jardins. (Aluno J)

Resposta incompatível: Luis Fernando Verissimo. (aluno K)

Nos *Apêndices* deste trabalho, está apresentada a avaliação diagnóstica inicial na íntegra. Através de sua leitura, será possível constatar que as respostas acima elencadas são trechos fiéis (salvo erros ortográficos no momento da transcrição do aluno) do texto dado para leitura interpretativa.

A constatação de que o aluno não reflete de forma adequada sobre aquilo que está lendo e, conseqüentemente, sobre o que está respondendo, reforça a necessidade do desenvolvimento de habilidades metacognitivas mais complexas a fim de que seja revertido este quadro preocupante.

É imprescindível, portanto, que o aluno-leitor avalie sua própria aprendizagem, elaborando e reelaborando, durante toda a leitura, estratégias cognitivas para que possam ser alcançados os resultados esperados para as tarefas de leitura e compreensão de texto propostas.

Os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas, e avaliando os resultados de seus esforços. Ao contrário, os aprendizes menos competentes raramente planejam e avaliam sua própria aprendizagem para poder ajustá-la às demandas da tarefa e conseguir, assim, um rendimento mais satisfatório (MATEOS, 2001 *apud* PORTILHO, 2006, p. 4).

5.2 Um Projeto de Leitura: trabalhando com textos

Como apresentado por Colomer e Campos (1998), o professor precisa desenvolver uma sistematização das atividades de leitura e interpretação de texto que serão realizadas pela turma. Além disso, é importante que toda avaliação realizada pelos alunos seja objeto de cuidadosa reflexão por parte do docente, até porque “se o professor vê os alunos errarem sem entender o percurso que estão trilhando, o trabalho não funciona” (VERGNAUD, 2008, p. 34).

Percebendo, durante as atividades iniciais do projeto de leitura, que os alunos, de um modo geral, não refletiam adequadamente sobre o que estavam lendo, o professor-pesquisador empreendeu uma série de estratégias metacognitivas – como atividades que incentivavam a realização de deduções a partir do título do texto ou destacar palavras que ofereceram dificuldades de compreensão durante a leitura — com a finalidade de estimular não só a capacidade de compreensão de textos, como também de levá-los a refletir sobre as técnicas de leitura que estavam sendo empregadas para a realização da tarefa e quais as que poderiam ser mais adequadas.

Acerca desta necessidade de autorregulação que o leitor precisa ter do seu próprio conhecimento, nos parece de fato bastante esclarecedor o posicionamento apresentado a seguir:

A partir de estas afirmaciones es posible inferir que el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz (BUSTINGORRY e MORA, 2008, p. 192).¹²

A fim de auxiliar os alunos no processo de apreensão de estratégias para o monitoramento constante dos processos cognitivos que poderiam auxiliá-los para a melhor compreensão de textos, o professor-pesquisador baseou-se então nas quatro características básicas da metacognição apresentadas por Burón (1990).

1. Reconhecimento dos objetivos que se pretende alcançar com a resolução da tarefa.

O professor deve ter o cuidado de fornecer aos alunos as diretrizes do trabalho a ser realizado, estimulando-os assim a desenvolverem naturalmente práticas metacognitivas, até porque “o bom leitor, em geral, tem um desejo a ser cumprido, sabe o que vai procurar. Tem um objetivo determinado” (GONZÁLEZ, 2007, p. 24).

¹² A partir destas afirmações, é possível inferir que o aprendiz competente usa seus conhecimentos metacognitivos para autorregular com eficiência sua própria aprendizagem e, por sua vez, a regulação exercida sobre a sua própria aprendizagem pode levá-lo a novos conhecimentos relacionados com a tarefa e com seus próprios recursos como aprendiz (BUSTINGORRY e MORA, 2008, p. 192, tradução nossa).

É importante salientar que, possivelmente por não estarem habituados a essa prática inicial do professor de apresentar os objetivos de cada proposta, vários alunos componentes da turma demonstraram certo desinteresse por esse momento introdutório da atividade.

Quanto à importância do estabelecimento inicial dos objetivos que se pretende alcançar através de uma atividade de leitura, a presente pesquisa concorda que “uma boa tarefa será aquela que, entre outras ações, saberá definir propósitos claros para a leitura de um texto” (GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, 2015, p. 190).

Tendo conhecimento das expectativas do professor acerca do que eles deveriam realizar a cada atividade que era apresentada, alguns alunos da turma (não muitos, ressalte-se) demonstraram maior facilidade na realização dos exercícios de leitura interpretativa que foram propostos.

Os alunos citados anteriormente eram, naturalmente não por mera coincidência, aqueles que estavam atentos às orientações introdutórias fornecidas pelo professor no que tange ao objetivo da aula. Sabendo onde deveriam chegar com a atividade sugerida, estavam mais preparados que os demais para alcançar seus objetivos.

2. Incentivo à escolha por parte dos alunos de estratégias que estes julgassem convenientes para a resolução dos exercícios que eram sugeridos pelo professor.

De um modo geral, os alunos componentes da turma revelaram bastante insegurança para a realização das tarefas de leitura e interpretação de texto de forma autônoma. Alguns deles, durante as primeiras aulas do projeto, simplesmente não tentavam responder aos exercícios, limitando-se a aguardar a correção da tarefa. Após a intervenção e auxílio direto do professor, os alunos foram se tornando mais participativos durante as atividades propostas.

Convém lembrar que se trata de uma turma de alunos que, em algum momento de sua trajetória escolar, foram reprovados (alguns deles, inclusive, diversas vezes), possuindo, possivelmente, uma crença internalizada de que não seriam capazes, por si só, de realizar a atividade sugerida. Neste ponto, o trabalho do professor foi além dos conteúdos disciplinares, passando a trabalhar aspectos diretamente relacionados à motivação e à autoestima dos alunos.

Fazer com que estes alunos compreendessem que poderiam, caso se esforçassem efetivamente para tal, definir estratégias próprias para resolver os exercícios era um grande desafio. Ao que parece, apesar das dificuldades encontradas, a maior parte da turma foi bem-sucedida.

3. Estímulo à investigação do próprio processo de elaboração de conhecimentos, a fim de que se pudesse verificar se as estratégias eleitas foram adequadas ou não.

Durante as primeiras atividades do projeto de leitura, vários alunos pareciam estar mais preocupados em copiar a resposta correta de uma determinada pergunta que não conseguiram responder ou que responderam de forma inadequada do que entender o mecanismo que levava àquela determinada resposta.

Neste período inicial, era comum perceber, por parte deste grupo de alunos, uma ausência de reflexão crítica quanto ao uso das estratégias por eles escolhidas para a resolução da tarefa. O mais importante para eles era que a resposta certa estivesse no caderno. O fundamental era acertar a pergunta ou, pelo menos, copiar a resposta correta (de um colega durante a resolução da tarefa ou ao final da atividade, na correção dos exercícios) para que o caderno fosse então corrigido pelo professor.

Depois de algumas aulas, estes alunos, de um modo geral, parecem ter compreendido que deveriam estar mais atentos ao caminho percorrido para se chegar à resposta esperada para a questão, não se importando tanto com o acerto ou erro propriamente dito. Já era possível observar um número maior de alunos participando ativamente das atividades de interpretação de texto, ao invés de buscar respostas prontas com outros colegas da turma.

Apesar disso, não podemos deixar de registrar na presente pesquisa que a excessiva preocupação com a resposta certa a qualquer preço acabou acompanhando alguns alunos componentes da turma 272 durante todo o projeto de leitura.

4. Avaliação dos resultados para saber até que ponto os objetivos propostos foram alcançados.

Embora os avanços apresentados pela turma fossem perceptíveis ao professor-pesquisador, não se pode dizer que o mesmo ocorria com os alunos pesquisados. Era possível perceber a expansão da capacidade de compreensão leitora dos alunos avaliados,

apesar da resposta para as questões propostas estar, na maioria das vezes, objetivamente erradas.

Apenas para exemplificar como isso se deu na prática, o professor-pesquisador costumava dizer a alguns alunos da turma que eles haviam “errado melhor” nos exercícios de uma determinada semana quando comparados aos erros que haviam sido cometidos na semana anterior.

Acerca desta visão positiva sobre as tentativas malsucedidas dos alunos em responder às tarefas propostas, concordamos que é fundamental que o professor “aceite o ‘erro’ ou a ‘resposta diferente’ como parte natural do processo de construção do conhecimento” (BIZZOTTO, AROEIRA e PORTO, 2010, p. 138).

Essa expressão não era entendida e bem aceita inicialmente pelos alunos. Para eles, parecia que só existiam dois resultados possíveis em uma atividade de interpretação de texto: acertar ou errar. Quando se erra – pareciam dizer eles – não há coisa alguma boa nisso.

Depois de muita conversa entre o professor-pesquisador e a turma, algumas coisas necessárias precisaram ser esclarecidas para o bom andamento do projeto. O professor expôs, por exemplo, que quando um aluno “erra” as três perguntas de um questionário tentando, a partir da leitura do texto como um todo, elaborar suas próprias respostas a partir de sua compreensão particular do que foi lido está “errando melhor” do que outro que para responder suas questões fez meras transcrições de fragmentos do texto (como ocorreu, inclusive, durante a avaliação diagnóstica inicial).

De um modo geral, o professor-pesquisador trabalhou juntamente com os alunos participantes da pesquisa para desconstruir essa ideia de “acerto” e “erro” que ainda impera na instituição escolar. A partir desse entendimento de que não atingir a resposta esperada em uma determinada questão não significa necessariamente não estar melhorando, foi possível manter a turma motivada e avançar de forma satisfatória com os trabalhos com os textos.

5.3 Avaliação Diagnóstica Intermediária

Após um período de três meses contados a partir da aplicação do primeiro exame diagnóstico, os alunos foram submetidos a uma nova avaliação de aprendizagem, a fim de que fosse verificado se houve progressos significativos em relação à proficiência leitora.

Ressalte-se que durante o intervalo que compreende as duas avaliações diagnósticas, os alunos participaram do projeto de leitura apresentado anteriormente com a aplicação de questionários semanais com perguntas referentes aos textos lidos, além de momentos destinados à leitura livre, principalmente com o uso da biblioteca.

Dentre estas avaliações que ocorriam semanalmente, o professor-pesquisador definiu que fossem aplicadas duas atividades de leitura interpretativa nos mesmos moldes das avaliações diagnósticas (uma delas ocorreu em maio e outra em junho), nas quais os alunos não puderam contar com qualquer auxílio dos colegas ou do próprio professor.

A finalidade destas avaliações de interpretação de texto era identificar os avanços e as eventuais dificuldades apresentadas pela turma, bem como preparar os alunos para as avaliações diagnósticas subsequentes, onde eles não poderiam obter qualquer tipo de auxílio.

Na seção *Apêndices*, estão apresentados estes dois testes de compreensão leitora que foram aplicados (ocorridos nos dias 11 de maio e 08 de junho de 2015) aos alunos participantes da pesquisa.

Durante este intervalo entre as duas primeiras avaliações diagnósticas, foi realizada uma reunião entre os pais e responsáveis dos alunos da turma analisada e o professor que empreendeu a pesquisa. Nesta ocasião, alguns pontos necessários para a trajetória escolar dos alunos foram abordados, como, por exemplo, a necessidade de participarem ativamente das atividades propostas em sala de aula e das atividades de leitura destinadas a serem realizadas em casa.

Outro assunto que mereceu destaque durante a reunião foi a importância da colaboração que se espera da família na tarefa de incentivar o hábito da leitura regular dos jovens e adolescentes quando estão em casa. Verificou-se ao final da reunião, por ocasião da assinatura da lista de frequência da escola, que alguns desses pais e responsáveis eram

analfabetos, o que tornava ainda mais difícil essa parceria para que os alunos lessem com certa regularidade em casa.

A avaliação diagnóstica intermediária contou com a participação de 29 alunos. Considerando que nesta data – 14 de julho de 2015 – somente 32 alunos frequentavam efetivamente às aulas, a taxa de participação superou 90%. Uma frequência bastante expressiva.

É importante ressaltar que, com o objetivo de garantir que não houvesse discrepâncias quanto ao grau de dificuldades entre as avaliações diagnósticas, todas possuíam o mesmo teor, isto é, o mesmo texto acompanhado das mesmas perguntas. Naturalmente, essas avaliações não foram entregues, comentadas ou corrigidas publicamente antes do término da pesquisa.

O resultado desta avaliação, com os números absolutos e percentuais alcançados pelos alunos, está apresentado de forma sintetizada no quadro a seguir:

QUESTÕES	RESPOSTAS ESPERADAS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS ESPERADAS	RESPOSTAS INCOMPATÍVEIS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS INCOMPATÍVEIS
Nº 1	15	51,7 %	14	48,3%
Nº 2	08	27,5%	21	72,5%
Nº 3	11	37,9%	18	62,1%
Nº 4	09	31,0%	20	69,0%

QUADRO 2: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INTERMEDIÁRIA EM NÚMEROS

Em números gerais, nesta avaliação os alunos conseguiram totalizar quarenta e três respostas coerentes com a informação veiculada pelo texto, enquanto as questões incompatíveis com o texto apresentado chegaram a marca de setenta e três. Embora seja ainda um resultado pouco animador, já pode se perceber alguma evolução quando os números desta avaliação são comparados à realizada anteriormente.

Um dos principais desafios enfrentado pelo professor-pesquisador durante o projeto de leitura ocorrido entre as avaliações diagnósticas foi desconstruir a imagem estereotipada que

os alunos tinham de que precisavam copiar alguma parte do texto para responder às perguntas propostas durante as atividades de interpretação.

Com a finalidade de demonstrar o avanço da turma neste quesito em particular, será apresentado a seguir um exemplo retirado da folha de avaliação de quatro alunos contendo as respostas para cada uma das questões que compõem a atividade. Os exemplos transcritos correspondem ao padrão de resposta esperado para as questões propostas:

Questão nº 1: Os moradores gostavam das medidas adotadas para a segurança do local?

Resposta esperada: Não, porque eles tentavam fugir varias vezes. (Aluno A)

Questão nº 2: Qual medida de segurança impediu que os assaltos continuassem?

Resposta esperada: Ninguem pode entra e ninguem pode sair do condomínio. (Aluno B)

Questão nº 3: Os moradores estavam mais felizes agora que não havia mais assaltos? Por quê?

Resposta esperada: Não. Porque agora ao inves de poder sair com segurança eles não podiam nem sair de casa. (Aluno C)

Questão nº 4: Muitas vezes o humor no texto é gerado pela quebra de expectativa. Que fato surpreendente pode ser considerado o desencadeador de humor na relação final entre os seguranças e os moradores do condomínio?

Resposta esperada: “Os moradores quererem sair do condominio e não poder porque os seguranças não deixa.” (Aluno D)

Como pode ser visto nas respostas extraídas da avaliação diagnóstica intermediária, além da quantidade absoluta de questões respondidas de forma coerente com o conteúdo do texto, a busca por uma formulação própria de resposta – em oposição à mera cópia de excertos do texto – é outro fator que merece destaque.

5.4 Avaliação Diagnóstica Final

Antes de apresentarmos os resultados alcançados pelos alunos participantes da pesquisa, passamos à exposição sistematizada de um passo a passo das atividades realizadas durante o período de seis meses de duração deste projeto de leitura – e que contribuíram significativamente para a evolução da proficiência leitora dos alunos. De um modo geral, essas atividades podem ser sintetizadas nas três etapas apresentadas a seguir:

1. Antes do início da leitura, a partir de uma visão geral do texto, o professor-pesquisador solicitava que os alunos participantes da atividade estabelecessem uma hipótese inicial, construindo a partir deste momento de pré-leitura alguns objetivos para a leitura.
2. Durante a leitura do texto – que inicialmente era feita pelo professor em voz alta e que, com o decorrer do tempo, passou a ser feita silenciosamente pelos próprios alunos – o professor-pesquisador orientava os alunos a realizar anotações ou sublinhasse trechos que oferecessem dificuldade de compreensão, procurando assim reajustar o nível de entendimento do texto.
3. Após a leitura inicial, era solicitado aos alunos participantes que fizessem uma segunda leitura do texto, refletindo sobre as novas informações encontradas no texto e procurando relacioná-las ao seu próprio conhecimento de mundo, avaliando se as hipóteses estabelecidas antes da leitura do texto eram validadas ou refutadas após a leitura do mesmo.

Apenas para que seja possível compreender como o desenvolvimento dessas habilidades metacognitivas relacionadas à leitura e interpretação de texto foram trabalhadas ao longo das atividades do projeto de leitura, apresentamos nos *Apêndices* uma atividade realizada durante a aula do dia 17 de agosto de 2015, onde poderá se perceber claramente como estas três etapas ou procedimentos de leitura acima apresentados eram trabalhados.

A avaliação diagnóstica final foi realizada por 22 alunos. Considerando que na data de realização deste exame – 19 de outubro de 2015 – somente 26 alunos desta turma estavam efetivamente assistindo as aulas, o índice de frequência nesta última prova foi de 84% de participação.

O resultado desta avaliação, com os números absolutos e percentuais alcançados pelos alunos está apresentado de forma resumida no quadro a seguir:

QUESTÕES	RESPOSTAS ESPERADAS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS ESPERADAS	RESPOSTAS INCOMPATÍVEIS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS INCOMPATÍVEIS
Nº 1	15	68,1 %	07	31,9%
Nº 2	09	40,9%	13	59,1%
Nº 3	13	59,0%	09	41,0%
Nº 4	13	59,0%	09	41,0%

QUADRO 3: A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL EM NÚMEROS

Em números gerais, nesta avaliação os alunos conseguiram totalizar cinquenta respostas coerentes com o conteúdo do texto, enquanto as questões incompatíveis com a informação veiculada pelo texto chegaram à marca de trinta e oito. Vale a pena ressaltar que esta foi a única prova diagnóstica em que a turma apresentou um resultado geral no qual o número de questões respondidas em conformidade com aquilo que se esperava superou em números absolutos o total de respostas incompatíveis com a mensagem do texto.

Questão nº 1: Os moradores gostavam das medidas adotadas para a segurança do local?

Resposta esperada: Não. (Aluno A)

Questão nº 2: Qual medida de segurança impediu que os assaltos continuassem?

Resposta esperada: A medida é que ninguém podia entrar nem sair. (Aluno B)

Questão nº 3: Os moradores estavam mais felizes agora que não havia mais assaltos? Por quê?

Resposta esperada: Não. Porque não podia sair e nem entra ninguém no condomínio. (Aluno C)

Questão nº 4: Muitas vezes o humor no texto é gerado pela quebra de expectativa. Que fato surpreendente pode ser considerado o desencadeador de humor na relação final entre os seguranças e os moradores do condomínio?

Resposta esperada: “Os segurança do condomínio terem que agir com energia para evitar que os moradores fugisse.” (Aluno D)

Como pode ser percebido pelos exemplos acima apresentados, as respostas fornecidas pelos alunos, em sua grande maioria, constituíram uma tentativa de elaboração própria de resposta, ao invés da simples transcrição de partes do texto.

Ressalte-se que este processo de “maturidade leitora” já começava a ser visto em vários alunos durante a realização da avaliação diagnóstica intermediária. O que podemos constatar através dos resultados obtidos nesta última avaliação de compreensão leitora é que um número maior de alunos se envolveu neste processo gradativo de amadurecimento enquanto leitores.

A fim de demonstrar como as atividades de leitura cooperaram para a potencialização da capacidade de compreensão de textos dos participantes da presente pesquisa, apresentamos a seguir um quadro comparativo do desempenho dos alunos nas avaliações diagnósticas as quais foram submetidos durante a realização do projeto de leitura:

QUESTÕES	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA I RESPOSTAS ESPERADAS	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA II RESPOSTAS ESPERADAS	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA III RESPOSTAS ESPERADAS	EVOLUÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL
Nº 1	14,3 %	51,7 %	68,1 %	+ 53,8%
Nº 2	3,7%	27,5%	40,9%	+ 37,2%
Nº 3	7,1%	37,9%	59,0%	+ 51,9%
Nº 4	0%	31,0%	59,0%	+ 59,0%

QUADRO 4: AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS EM NÚMEROS PERCENTUAIS

Como pode ser constatado através da análise dos dados apresentados no quadro 4, os alunos demonstraram uma evolução bastante significativa entre as avaliações diagnósticas das quais participaram, alcançando resultados satisfatórios em todas as questões constituintes dos exames de avaliação propostos pelo professor-pesquisador. Considerando que esta evolução ocorre de forma gradativa e concomitante ao projeto de leitura, é possível depreender que os progressos constatados no desempenho dos alunos se devem ao uso consciente de estratégias metacognitivas relacionadas à leitura durante as atividades de interpretação de texto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do presente trabalho de pesquisa, se faz necessário tecer algumas reflexões finais sobre alguns aspectos relevantes no tocante ao ensino de leitura na escola.

Romper com o modelo de leitura que toma o texto como pretexto para a apresentação de questões gramaticais e abolir questões que se limitam a solicitar aos alunos a transcrição mecânica de fragmentos pontuais do texto constituiu-se em um grande desafio. Habitados com exercícios de “interpretação de texto” como esses, os alunos inicialmente se mostraram resistentes a uma metodologia de ensino com atividades de leitura baseadas no monitoramento dos processos cognitivos de inferenciação e de identificação dos aspectos globais do texto.

Além disso, estimular o desenvolvimento da capacidade do aluno de monitorar constantemente o próprio processo de compreensão leitora através do uso de estratégias metacognitivas relacionadas à leitura, em uma sala de aula às vezes muito barulhenta, foi uma tarefa árdua. Para que o trabalho pudesse ser desenvolvido de forma satisfatória, foi necessário investir bastante tempo – sobretudo no início do projeto de leitura – em conversas com a turma sobre a necessidade de evitar conversas excessivas e desviantes durante a realização das atividades.

Apesar dos percalços encontrados ao longo de todo o trabalho, a evolução na capacidade de leitura e interpretação de textos apresentada pelos alunos sugere que as atividades desenvolvidas durante o projeto de leitura contribuíram para os resultados positivos alcançados nas avaliações diagnósticas às quais foram submetidos e, conseqüentemente, para o processo de formação de leitores proficientes.

Diante do que foi anteriormente exposto, constatamos que foi possível comprovar a hipótese norteadora da pesquisa de que, por meio do desenvolvimento de estratégias metacognitivas relacionadas à leitura, os alunos seriam capazes de monitorar conscientemente seus processos cognitivos de inferências e perceber o texto em seus aspectos globais.

Sendo alcançados os objetivos inicialmente propostos, espera-se que o presente trabalho se constitua em um propulsor de novas pesquisas nesta área do conhecimento, tornando-se uma referência para futuras aplicações por parte de professores de língua portuguesa do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 223 p.

_____. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 184 p.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 160 p.

_____. **Língua, Texto e Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 240 p.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA. **¿Qué hacen los buenos lectores cuando leen?** Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura, año 21, n. 4, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: edição revista e ampliada.** 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 352 p.

_____. **Gramática: passado, presente e futuro.** (2009) *In*: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 223 p.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987, 86 p.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to Text Linguistics.**(1981) *In*: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 223 p.

BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa: ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, 707 p.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura.** Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 106 p.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil, 2008, 204 p.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010, 144p.

BLAKEY, Elaine; SPENCE, Sheila. **Developing metacognition** (2000). *In*: JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2006, 185 p.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 136 p.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, 245 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores (orgs). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 192 p.

BORUCHOVITCH, Evely. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.

BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 208 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** [elaboração Egon Rangel]. Brasília: MEC/SEB, 2012, 148 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013, 542 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BURÓN, Javier. **Enseñar a aprender**: Introducción a la metacognición. 6. ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1990, 145 p.

BUSTINGORRY, Sonia Osses; MORA, Sandra Jaramillo. **Metacognición**: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, v. 34, n. 1, p. 187-197, 2008.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de Gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014, 220 p.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997, 143 p.

CHAROLLES, Michel *et al.* **O texto**: leitura e escrita. Tradução: Charlotte Galves; Enni Puccinelli Orlandi; Paulo Otoni. 2. ed. revisada. Campinas: Pontes, 1997, 167 p.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**. Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: ARTMED, 1996, 166 p.

COLOMER, Teresa; CAMPOS, Anna. **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre**. Barcelona: Edicions 62, 1998, 224 p.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Concepção de leitura na sequência didática**. *In: Anais da XIII Jornada de Estudos Linguísticos e Literários* [recurso eletrônico]: leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, EDUNIOESTE, 2010.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 120 p.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições do texto**: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006, 432 p.

_____. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2010, 431 p.

FLAVELL, John Hurley. **Metacognition and cognitive monitoring**: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

_____. **Metacognitive aspects of problem solving** (1976). *In: RESNICK, Lauren*. The nature of intelligence. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1976, 352 p.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe, p.126 - 151. *In*: POSSENTI, Sirio. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 152 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989, 49 p.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. **Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 1, p. 180-208, 2015.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura.** Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 49, n. 3, p. 145-166, 2010.

GIUSSANI, Laura; OTAÑI, Isabel. **La comprensión lectora:** algunas reflexiones sobre su evaluación. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, año 17, n. 2, 1996.

GONZÁLEZ, Ana Maria Mendez. **Você sabe (mesmo) ler?** – Leitura, o sutil mundo das palavras. São Paulo: Anagon, 2007, 93 p.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in english.** Londres: Routledge, 1976, 392 p.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica:** brincando com a Gramática. São Paulo: Contexto, 2001, 207 p.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. **A metacognição como estratégia reguladora de aprendizagem.** *Psicologia: reflexão e crítica*, 2006, 185 p.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003, 144 p.

_____. **O aprendizado da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 152 p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002, 102 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003, 168 p.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008, 168 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008, 214 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995, 107 p.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010, 213 p.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1996, 98 p.

LERNER, Délia. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1999, 200 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.

MATEOS, Mar. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique, 2001, 144 p.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010, 288 p.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 267 p.

NICOLA, José de. **Português: Língua, literatura e produção de textos**. São Paulo: Scipione, 2005, 392 p.

OSAKABLE, Haqira. **Ensino de gramática e ensino de literatura**, p. 26-31. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008, 136 p.

PALOMANES, Roza.. **Sobre processamento cognitivo e aquisição de conhecimento**, p. 13-29. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (orgs.). **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012, 269 p.

- PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Ensino da leitura nos anos iniciais**: navegando pela linguística [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, 21 p.
- PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2002, 102 p.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2006, 192 p.
- PIETRI, Emerson de. Práticas de leitura e elementos para a atuação docente. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 96 p.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina**, p. 47-59. *In*: MALUF, Maria Irene (org.). Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2006, 244 p.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut; DREHER, Simone Aparecida de Souza. **Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012.
- POSSENTI, Sirio. **Existe a leitura errada?** Presença Pedagógica, v. 7, n. 40, p. 5-18, 2001.
- _____. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras – Associação de Leitura do Brasil, 1996, 64 p.
- PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, 320 p.
- RESNICK, Lauren. **The nature of intelligence**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1976, 364 p.
- RICKEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. **The Concept of Inference in Discourse Comprehension** (1985). *In*: MARCUSCHI, Luis Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 249 p.
- RODRIGUES, Gerson. **Modelos de leitura e interpretação de texto**, p. 51-74. *In*: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (orgs.). Práticas de Ensino do Português. São Paulo: Contexto, 2012, 269 p.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

RONCARATI, Claudia. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 216 p.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Tradução: Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&PM, 2009, 176 p.

SCHUTZ, Marta Dinarte; DELLA MÉA, Célia Helena de Pelegrini; GONÇALVES, Luana Iensen. **Concepções de leitura**: reflexões sobre a formação do leitor. *Disciplinarum Scientia*, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1999, 168 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000, 95 p.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000, 295 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996, 103 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba : IESDE Brasil, 2009, 136 p.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UCHÔA, Bruno Henrique. **Epistemologia analítica e educação**. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 177-200, 2012.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (org. e apresentação). São Paulo: Contexto, 2010, 208 p.

VERGNAUD, Gérard. **Grandes pensadores**. Nova Escola: a revista de quem educa. Ed. 215. São Paulo: Editora Abril, 2008.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 145 p.

_____. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, 148 p.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Modelo da avaliação diagnóstica inicial (14 de abril de 2015), avaliação diagnóstica intermediária (14 de julho de 2015) e avaliação diagnóstica final (19 de outubro de 2015)

ESCOLA MUNICIPAL OLIVIA VALIANGA DA SILVA			
Professor: Alessandro	Turma: 272	Série: 7º ano	PROJETO DE LEITURA
Data:	Aluno:		

SEGURANÇA

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto.

Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

(VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 97-99)

1. Os moradores gostavam das medidas adotadas para a segurança do local?

2. Qual medida de segurança tomada impediu que os assaltos continuassem?

3. Os moradores estavam mais felizes agora que não havia mais assaltos? Por quê?

4. Muitas vezes o humor no texto é gerado pela quebra de expectativa. Que fato surpreendente pode ser considerado o desencadeador de humor na relação final entre os seguranças e os moradores do condomínio?

APÊNDICE B: Modelo da atividade do projeto de leitura realizada em 11 de maio de 2015

ESCOLA MUNICIPAL OLIVIA VALIANGA DA SILVA			
Professor: Alessandro	Turma: 272	Série: 7º ano	PROJETO DE LEITURA
Data:	Aluno:		

A ESPADA

Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa. O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos. Nota que o filho está quieto e sério, mas pensa: "É o cansaço." Afinal ele passou o dia correndo de um lado para o outro, comendo cachorro-quente e sorvete, brincando com os convidados por dentro e por fora da casa. Tem que estar cansado.

– Quanto presente, hein, filho?

– É.

– E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.

– Pai...

– E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo. Quem foi que deu?

– Era sobre isso que eu queria falar com você.

O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. Solene assim. Coisa estranha... O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

– Pai, eu sou *Thunder Boy*.

– *Thunder Boy*?

– Garoto Trovão.

– Muito bem, meu filho. Agora vamos pra cama.

– Espere. Esta espada. Estava escrito. Eu a receberia quando fizesse sete anos.

O pai se controla para não rir. Pelo menos a leitura de história em quadrinhos está ajudando a gramática do guri. "Eu a receberia..." O guri continua.

– Hoje ela veio. É um sinal. Devo assumir meu destino. A espada passa a um novo *Thunder Boy* a cada geração. Tem sido assim desde que ela caiu do céu, no vale sagrado de Bem Tael, há sete mil anos, e foi empunhada por Ramil, o primeiro Garoto Trovão.

O pai está impressionado. Não reconhece a voz do filho. E a gravidade do seu olhar. Está decidido. Vai cortar as histórias em quadrinhos por uns tempos.

– Certo, filho. Mas agora vamos...

– Vou ter que sair de casa. Quero que você explique à mamãe. Vai ser duro para ela. Conto com você para apoiá-la. Diga que estava escrito. Era o meu destino.

– Nós nunca mais vamos ver você? - pergunta o pai, resolvendo entrar no jogo do filho enquanto o encaminha, sutilmente, para a cama.

– Claro que sim. A espada do *Thunder Boy* está a serviço do bem e da justiça. Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.

– Ainda bem - diz o pai.

E não diz mais nada. Porque vê o filho dirigir-se para a janela do seu quarto, e erguer a espada como uma cruz, e gritar para os céus "Ramil!". E ouve um trovão que faz estremecer a casa. E vê a espada iluminar-se e ficar azul. E o seu filho também.

O pai encontra a mulher na sala. Ela diz:

– Viu só? Trovoada. Vá entender este tempo.

– Quem foi que deu a espada pra ele?

– Não foi você? Pensei que tivesse sido você.

– Tenho uma coisa pra te contar.

– O que é?

– Senta, primeiro.

(VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 19-21)

1. Antes da leitura da crônica, apresente uma hipótese sobre qual será o assunto tratado ao longo do texto tendo como referência para sua dedução apenas a leitura do título da crônica.

2. Por que o pai decide proibir o menino de ler histórias em quadrinho por algum tempo?

3. O pai parece não acreditar na história que o filho conta. Que fato o faz mudar de ideia?

4. Segundo o menino que protagoniza esta história, qual era seu destino?

5. Após a leitura integral da crônica, comente se sua hipótese inicial acerca do assunto que seria tratado ao longo do texto se confirmou ou não.

ESCOLA MUNICIPAL OLIVIA VALIANGA DA SILVA			
Professor: Alessandro	Turma: 272	Série: 7º ano	PROJETO DE LEITURA
Data:	Aluno:		

SUFLÊ DE CHUCHU

Houve uma grande comoção em casa com o primeiro telefonema da Duda, a pagar, de Paris. O primeiro telefonema desde que ela embarcara, mochila nas costas (a Duda, que em casa não levantava nem a sua roupa do chão!), na Varig, contra a vontade do pai e da mãe. Você nunca saiu de casa sozinha, minha filha! Você não sabe uma palavra de francês! Vou e pronto. E fora. E agora, depois de semanas de aflição, de "onde anda essa menina?", de "você não devia ter deixado, Eurico!", vinha o primeiro sinal de vida. Da Duda, de Paris.

– Minha filha...

– Não posso falar muito, mãe. Como é que se faz café?

– O quê?

– Café, café. Como é que se faz?

– Não sei, minha filha. Com água, com... Mas onde é que você está, Duda?

– Estou trabalhando de "au pair" num apartamento. Ih, não posso falar mais. Eles estão chegando. Depois eu ligo. Tchau!

O pai quis saber detalhes. Onde ela estava morando?

– Falou alguma coisa sobre "opér".

– Deve ser "opéra". O francês dela não melhorou...

Dias depois, outra ligação. Apressada como a primeira. A Duda queria saber como se mudava fralda. Por um momento, a mãe teve um pensamento louco. A Duda teve um filho de um francês! Não, que bobagem, não dava tempo.

Por que você quer saber, minha filha?

– Rápido, mãe. A criança tá borrada!

Ninguém em casa podia imaginar a Duda trocando fraldas. Ela, que tinha nojo quando o irmão menor espirrava.

– Pobre criança... - comentou o pai.

Finalmente, um telefonema sem pressa da Duda. Os patrões tinham saído, o cagão estava dormindo, ela podia contar o que estava lhe acontecendo. "Au pair" era empregada, faz-tudo. E ela fazia tudo na casa. A princípio tivera alguma dificuldade com os aparelhos. Nunca notara antes, por exemplo, que o aspirador de pó precisava ser ligado numa tomada. Mas agora estava uma opér "formidable". E Duda enfatizara a pronúncia francesa. "Formidable." Os patrões a adoravam. E ela prometera que na semana seguinte prepararia uma autêntica feijoada brasileira para eles e alguns amigos.

– Mas, Duda, você sabe fazer feijoada?

– Era sobre isso que eu queria falar com você, mãe. Pra começar, como é que se faz arroz?

A mãe mal pôde esperar o telefonema que a Duda lhe prometera, no dia seguinte ao da feijoada.

– Como foi, minha filha. Conta!

– Formidable! Um sucesso. Para o próximo jantar, vou preparar aquela sua moqueca.

– Pegue o peixe... - começou a mãe, animadíssima.

A moqueca também foi um sucesso. Duda contou que uma das amigas da sua patroa fora atrás dela, na cozinha, e cochichara uma proposta no seu ouvido: o dobro do que ela ganhava ali para ser opér na sua casa. Pelo menos fora isso que ela entendera. Mas Duda não pretendia deixar seus patrões. Eles eram uns amores. Iam ajudá-la a regularizar a sua situação na França. Daquele jeito, disse Duda a sua mãe, ela tão cedo não voltava ao Brasil.

É preciso compreender, portanto, o que se passava no coração da mãe quando a Duda telefonou para saber como era a sua receita de suflê de chuchu. Quase não usavam o chuchu na França, e a Duda dissera a seus patrões que suflê de chuchu era um prato típico brasileiro e sua receita era passada de geração a geração na floresta onde o chuchu, inclusive, era considerado afrodisíaco. Coração de mãe é um pouco como as Caraíbas. Ventos se cruzam, correntes se chocam, e uma área de tumultos naturais. A própria dona daquele coração não saberia descrever os vários impulsos que o percorreram no segundo que precedeu sua decisão de dar à filha a receita errada, a receita de um fracasso. De um lado o desejo de que a filha fizesse bonito e também - por que não admitir? - uma certa curiosidade com a repercussão do seu suflê de chuchu na terra, afinal, dos suflês, do outro o medo de que a filha nunca mais voltasse, que a Duda se consagrasse como a melhor opér da Europa e não voltasse nunca

mais. Todo o destino num suflê. A mãe deu a receita errada. Com o coração apertado. Proporções grotescamente deformadas. A receita de uma bomba.

Passaram-se dias, semanas, sem uma notícia da Duda. A mãe imaginando o pior. Casais intoxicados. Jantar em Paris acaba no hospital. Brasileira presa. Prato selvagem enluta famílias, receita infernal atribuída à mãe de trabalhadora clandestina, Interpol mobilizada. Ou imaginando a chegada de Duda em casa, desiludida com sua aventura parisiense, sua carreira de opér encerrada sem glória, mas pronta para tentar outra vez o vestibular.

O que veio foi outro telefonema da Duda, um mês depois. Apressada de novo. No fundo, o som de bongos e maracas.

– Mãe, pergunta pro pai como é a letra de Cubanacã!

– Minha filha...

– Pergunta, é do tempo dele. Rápido que eu preciso pro meu número.

Também houve um certo conflito no coração do pai, quando ouviu a pergunta. Arrá, ela sempre fizera pouco do seu gosto musical e agora precisava dele. Mas o segundo impulso venceu:

– Diz pra essa menina voltar pra casa. JÁ!

(VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 19-21)

1. Antes da leitura da crônica, apresente uma hipótese sobre qual será o assunto neste texto tendo como referência para sua dedução apenas a leitura do título da crônica.

2. Por que Duda ligava para os pais no Brasil?

3. Por que a mãe decide dar a receita de suflê de chuchu errada para a filha?

4. Duda recebeu uma proposta para que recebesse o dobro de seu salário. Por que ela não aceitou?

5. Após a leitura da crônica, comente se sua hipótese inicial acerca do assunto que seria tratado ao longo do texto se confirmou ou não.

ESCOLA MUNICIPAL OLIVIA VALIANGA DA SILVA			
Professor: Alessandro	Turma: 272	Série: 7º ano	PROJETO DE LEITURA
Data:	Aluno:		

O LÍDER NATURAL

Um avião Cai nos Andes. Ou nos Alpes? Nos Andes, nos Andes. Enfim, um avião cai no topo nevado de uma montanha. Todos os seus ocupantes sobrevivem à queda, mas como o socorro custa a chegar, e abandonar o abrigo dos destroços do avião para enfrentar as nevascas e ir procurar ajuda significaria morte certa, os sete – são sete – veem-se diante do seguinte problema: como permanecer vivos até serem resgatados.

Têm água da neve, mas não têm comida, depois que acabar o amendoim. O que fazer?

Os dias passam, o socorro não vem, e cresce entre os sete a certeza de que serão obrigados a recorrer ao canibalismo. Um deles terá de morrer para que os outros se alimentem. Mas quem deve morrer? Qual o critério para escolher o sacrificado?

– Deve ser o mais velho entre nós – opina um jovem. – Um que já viveu bastante, e cujo sacrifício beneficiará os que ainda terão uma vida pela frente, se formos salvos.

– Não esqueçam – diz o mais velho entre eles – que a carne dos idosos é mais dura. E, também, que os mais velhos são mais filosóficos. Desconfio que, se o socorro não vier e nosso fim se revelar inevitável, precisaremos mais de filosofia do que de carne.

– Devemos matar e comer o mais fraco entre nós – diz um musculoso. – Não só será o que oferecerá menor resistência, como a sua carne será provavelmente mais tenra.

– Epa – diz o aparentemente mais fraco de todos. – Onde estamos? A lei do mais forte não pode imperar entre pessoas civilizadas. Proponho um sorteio. Quem perder será o sacrificado.

Nestas ocasiões, sempre aparece um líder natural, alguém com senso prático e superioridade intelectual, que se impõe aos demais. É o que acontece. O líder natural se manifesta:

– Devemos repudiar qualquer tipo de solução que agrida a moral, como a de sacrificar o mais velho só por ser o mais velho, ou a ética, como a dos fortes subjugar os fracos. Também devemos evitar qualquer tipo de imposição alheia a uma decisão humana, como a da

pura sorte no caso de um sorteio. Somos seres racionais, capazes de decidir seu destino racionalmente, e democraticamente.

E propõe:

– Todos devemos nos sacrificar, de forma equânime. É a única solução ética, a única solução moral, a única digna de homens decentes. Em vez de um de nós morrer para alimentar os outros, todos devem dar uma parte do seu corpo para ser comida. E para que a igualdade seja completa, a parte sacrificada do corpo de cada um deve ser a mesma. O braço direito, que faz falta a todos na mesma proporção.

Apesar de alguns protestos, todos acabam aceitando a proposta racional.

Afinal, são homens decentes. E a argumentação do líder natural, de sacrifícios iguais para homens iguais, é irresponsável. Semanas depois, os destroços do avião são localizados e uma turma de resgate descobre seis homens vivos no seu interior. Cinco sem o braço direito, o mais musculoso – com os dois braços. E o esqueleto de um sétimo homem, o líder natural, sob cujas ordens cada um tinha cortado o braço direito do outro, até chegar a sua vez de cortar o braço direito do musculoso, quando se revelara que ele era o único canhoto do grupo, e todos tinham caído em cima dele. E cuja carne os mantivera vivos até chegar o socorro. Significando, acho eu, que o importante não é o discurso, é quem discursa.

(VERISSIMO, Luis Fernando. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 47, 48)

1. Antes da leitura integral da crônica, apresente uma hipótese sobre qual será o assunto tratado ao longo do texto tendo como referência para sua dedução apenas a leitura do título da crônica.

2. Algumas palavras que aparecem no decorrer da crônica podem oferecer dificuldades de compreensão. Circule-as e reescreva os fragmentos onde estas estão inseridas, fazendo paráfrases onde estas palavras sejam substituídas por palavras de significado semelhante.

3. Um dos sobreviventes consegue convencer os demais da maneira de se manterem todos vivos de forma “moral e ética”. Explique qual foi a proposta apresentada por ele para persuadir os outros.

4. Em um final surpreendente, o autor revela que o líder natural foi morto pelos demais companheiros do acidente aéreo. De acordo com o que se pode inferir a partir da leitura do texto, o que teria motivado esta atitude dos demais sobreviventes?

5. Após a leitura integral da crônica, comente se sua hipótese inicial acerca do assunto que seria tratado ao longo do texto se confirmou ou não.
