

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**RETEXTUALIZAÇÃO DOS QUADRINHOS AO CONTO: UMA
PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA UTILIZANDO
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS**

Gabriela da Costa Silva

2020



UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RETEXTUALIZAÇÃO DOS QUADRINHOS AO CONTO: UMA
PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA UTILIZANDO
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS**

GABRIELA DA COSTA SILVA

Sob a Orientação da professora
Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ

Março, 2020

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

S586r Silva, Gabriela da Costa, 1988-
Retextualização dos quadrinhos ao conto: uma proposta de mediação pedagógica utilizando estratégias metacognitivas / Gabriela da Costa Silva. - Seropédica, 2020. 200 f.

Orientadora: Roza Maria Ribeiro Palomanes. Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2020.

1. Retextualização. 2. Metacognição. 3. Leitura. I. Maria Ribeiro Palomanes, Roza, 1964-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfLetras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

GABRIELA DA COSTA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/06/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roza Maria Palomanes Ribeiro (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Deise Cristina de Moraes Pinto (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Avaliador interno

Emitido em 2020

TERMO N° 389/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 17:04)

ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1735678

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 07:10)

ROZA MARIA PALOMANES RIBEIRO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1795701

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 15:15)

DEISE CRISTINA DE MORAES PINTO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 014.947.367-21

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **389**, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/10/2020** e o código de verificação: **53370e0c6 e**

Dedico este trabalho ao meu avô, Manoel Paiva da Silva (in memoriam), que sempre se mostrava orgulhoso pela minha escolha acadêmica. Quanta saudade, vô...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por não me deixar desanimar nem desistir em meio a tantos percalços. Que eu nunca perca minha fé.

Agradeço aos diretores e toda a equipe pedagógica da Escola Municipal Panaro Figueira pelo acolhimento e pela motivação a ser uma profissional melhor. Em especial, aos meus alunos da EJAd por todo carinho, colaboração e dedicação para que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço a Renata Reis, ex- Orientadora Educacional da Panaro Figueira, que se tornou uma grande amiga, pessoa que me inspira e que acredita na educação tanto quanto eu.

Agradeço, especialmente, à minha Orientadora Roza Palomanes por ter me dado a oportunidade de conhecer e de explorar novos caminhos na minha prática educacional. Além de ter me orientado com paciência, atenção e sabedoria. Muito obrigada!

Agradeço também às professoras Ângela Marina e Deise Cristina por aceitarem o convite e contribuírem para a construção deste trabalho.

Agradeço aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pela troca de experiências e de conhecimentos, pelos momentos de desabafo e também de descontração. Um agradecimento especial a Karine e a Luiza pela companhia semanal durante todo este processo.

Agradeço aos meus pais por acreditarem em mim e me mostrarem que sou capaz de alcançar meus objetivos se tiver dedicação e paciência.

Agradeço às minhas amigas por entenderem meus meses de isolamento. Destaco minhas meninas Bel, Cris, Deza e Fran que sempre torceram por mim e compreenderam a minha ausência.

Em especial à minha amiga-irmã Vanessa Luz, cujo sobrenome já define a que veio. Obrigada por ser esta amiga de ouvidos atentos e coração aberto sempre que preciso.

A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

Luiz Antônio Marcuschi

SILVA, Gabriela da Costa. **Retextualização dos quadrinhos ao conto: uma proposta de mediação pedagógica utilizando estratégias metacognitivas**. 2020. 200 p. (Mestrado Profissional em Letras) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

RESUMO

Ler, escrever, compreender, interpretar e questionar, independente da época e das constantes evoluções tecnológicas, são atividades fundamentais na formação do indivíduo e a escola torna-se fundamental para a formação integral do estudante. Tendo em vista esta realidade, o objetivo desta pesquisa foi o de ampliar o letramento dos alunos a partir do trabalho com dois gêneros textuais: as histórias em quadrinhos e o conto, utilizando-se do processo de retextualização para o desenvolvimento da escrita, baseando-se nos estudos de Marcuschi (2005) e Dell'isola (2007) e de estratégias metacognitivas para a compreensão textual a partir dos escritos de Flavell (1979) e Brown (1982). Aplicou-se uma atividade diagnóstica aos alunos do nono ano, sujeitos desta pesquisa, que faziam parte de uma turma formada só por estudantes com defasagem idade-série numa escola localizada em Seropédica, município do Rio de Janeiro, e percebeu-se a dificuldade que apresentavam para entender o que acontecia na história, resultando em narrativas incoerentes, que destoavam do texto base. Elaborou-se, então, 09 atividades, sendo 03 voltadas para o uso da metacognição na interpretação textual e no reconhecimento da estrutura narrativa e 06 para o desenvolvimento da escrita e análise do texto para, por fim, realizar novamente o processo de retextualização na diagnose final. Percebeu-se a evolução dos alunos a cada etapa, constatada pelos mesmos por meio da aplicação de um questionário para que avaliassem se o trabalho realizado em sala havia sido satisfatório. Obteve-se, então, o retorno positivo por parte dos alunos, demonstrando a eficiência de se aplicar atividades com estratégias metacognitivas que visem à competência leitora. Ademais, utilizar a retextualização fez com que os alunos desenvolvessem a escrita e reconhecessem as estruturas dos diferentes gêneros. Portanto, assevera-se a importância de elaborar atividades eficientes de leitura e de escrita para mediar a relação entre os alunos e as diferentes formas de se trabalhar os gêneros textuais.

Palavras-chaves: Retextualização, metacognição, leitura, produção textual.

SILVA, Gabriela da Costa. **Retextualization of comics to short stories: a proposal for pedagogical mediation using metacognitive strategies**. 2020. 200p. (Mestrado Profissional em Letras, Linguagens e Letramentos) Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

ABSTRACT

Reading, writing, understanding, interpreting and questioning, regardless of the time and the constant technological developments, are fundamental activities in the formation of the individual and the school is the great holder of the integral formation of the student. In view of this reality, the objective of this research was to expand students' literacy from working with two textual genres: comic books and short stories, using the retextualization process for the development of writing, based on from the studies by Marcuschi (2005) and Dell'isola (2007) and from metacognitive strategies for textual understanding based on the writings of Flavell (1979) and Brown (1982). A diagnostic activity was applied to the students of the ninth grade, subjects of this research, who were part of a group formed only by students with an age-grade lag from Seropedica's school, in Rio de Janeiro, and it was noticed the difficulty they had to understand what was happening in the story, resulting in incoherent narratives that clashed with the base text. Then, 09 activities were elaborated, being 03 focused on the use of metacognition in textual interpretation and in the recognition of the narrative structure and 06 of writing and analysis of the text to finally carry out the process of retextualization in the final diagnosis. It was noticed the evolution of students at each stage, verified by them through the application of a questionnaire to assess whether the work done in the classroom had been satisfactory. Then, positive feedback was obtained from the students, demonstrating the efficiency of applying activities with metacognitive strategies aimed at reading competence. In addition, using retextualization made students develop writing and recognize the structures of different genres. Therefore, the importance of developing efficient reading and writing activities to mediate the relationship between students and the different ways of working with textual genres is emphasized.

Keywords: Retextualization, metacognition, reading and textual production.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEDAE – Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro

CTUR – Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAD – Educação de Jovens e Adolescentes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico

PCNs – Planos Curriculares Nacionais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação dos alunos nas atividades	144
Gráfico 2: Quantitativo dos alunos que participaram das atividades aplicadas.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização	20
Figura 2: Fluxo das ações.....	21
Figura 3: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	22
Figura 4: Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização	23
Figura 5: Tarefas propostas por Dell’isola	24
Figura 6: Processos fundamentais da aprendizagem por Illeris.....	27
Figura 7: História escolhida pelo aluno Jeremias	48
Figura 8: Atividade diagnóstica feita pelo aluno Jeremias	49
Figura 9: História escolhida pela aluna Rosinha	50
Figura 10: Atividade diagnóstica feita pela aluna Rosinha	51
Figura 11: História escolhida pelo aluno Penadinho	52
Figura 12: Atividade diagnóstica feita pelo aluno Penadinho	53
Figura 13: História escolhida pelo aluno Luca	54
Figura 14: Atividade diagnóstica feita pelo aluno Luca	54
Figura 15: História escolhida pela aluna Marina	55
Figura 16: Atividade diagnóstica feita pela aluna Marina	56
Figura 17: História escolhida pela aluna Denise	57
Figura 18: Atividade diagnóstica feita pela aluna Denise	58
Figura 19: Slide exibido no quadro	60
Figura 20: Atividade 1 produzida pela aluna Rosinha	61
Figura 21: Atividade 1 produzida pelo aluno Jeremias	61
Figura 22: Atividade 1 produzida pelo aluno Penadinho	62
Figura 23: Atividade 1 produzida pelo aluno Luca	62
Figura 24: Atividade 1 produzida pela aluna Denise	63
Figura 25: Atividade 1 produzida pela aluna Marina	63
Figura 26: Resposta do questionário da aluna Rosinha	66
Figura 27: Resposta da atividade 2 pelo aluno Jeremias	67
Figura 28: Resposta da atividade 2 pela aluna Marina	68
Figura 29: Resposta e justificativa da aluna Marina	68
Figura 30: Elementos da narrativa	69
Figura 31: Atividade 3 feita pelo aluno Jeremias	71

Figura 32: Atividade 3 feita pelo aluno Penadinho	72
Figura 33: Atividade 3 feita pela aluna Marina	73
Figura 34: Resposta da questão 08 do aluno Jeremias	75
Figura 35: Resposta da questão 08 da aluna Marina	75
Figura 36: Resposta da questão 08 da aluna Denise	75
Figura 37: Atividade 4 feita pela aluna Rosinha	77
Figura 38: Marcações da aluna Rosinha na atividade 4	77
Figura 39: Atividade 4 feita pelo aluno Luca	78
Figura 40: Marcações do aluno Luca na atividade 4	79
Figura 41: Atividade 4 feita pela aluna Denise	80
Figura 42: Marcações da aluna Denise na atividade 4	81
Figura 43: Atividade 4 feita pela aluna Marina	82
Figura 44: Marcações da aluna Marina na atividade 4	83
Figura 45: Respostas 08 e 09 da aluna Marina	84
Figura 46: Respostas 08 e 09 da aluna Denise	85
Figura 47: Resposta 13 do aluno Jeremias	86
Figura 48: Resposta 13 do aluno Penadinho	87
Figura 49: Resposta 13 da aluna Rosinha	88
Figura 50: Resposta 13 da aluna Marina	88
Figura 51: Resposta 15 do aluno Jeremias	89
Figura 52: Resposta 16 do aluno Luca	90
Figura 53: Resposta 16 da aluna Marina	91
Figura 54: Modelo do <i>card</i> distribuído aos alunos	93
Figura 55: Texto não-verbal distribuído aos alunos	94
Figura 56: Atividade 06 feita pela aluna Rosinha	96
Figura 57: Atividade 06 feita pelo aluno Jeremias	97
Figura 58: Atividade 06 feita pelo aluno Luca	98
Figura 59: Atividade 06 feita pelo aluno Penadinho	99
Figura 60: Atividade 06 feita pela aluna Denise	100
Figura 61: Atividade 06 feita pela aluna Marina	101
Figura 62: Alunos acompanhando a leitura pelo texto base.....	102
Figura 63: Alunos produzindo a atividade 7	103
Figura 64: Histórias em quadrinhos da atividade 7	104
Figura 65: Atividade 7 feita pela aluna Rosinha	105

Figura 66: Atividade 7 feita pelo aluno Jeremias	106
Figura 67: Atividade 7 feita pelo aluno Luca	107
Figura 68: Atividade 7 feita pelo aluno Penadinho	108
Figura 69: Atividade 7 feita pela aluna Denise	109
Figura 70: Atividade 7 feita pela aluna Marina	110
Figura 71: Atividade 8 feita pelo aluno Jeremias	112
Figura 72: Atividade 8 feita pela aluna Rosinha	113
Figura 73: Atividade 8 feita pelo aluno Penadinho	113
Figura 74: Atividade 8 feita pelo aluno Luca	113
Figura 75: Atividade 8 feita pela aluna Denise	114
Figura 76: Atividade 8 feita pela aluna Marina	114
Figura 77: Atividade 9 feita pelo aluno Jeremias	116
Figura 78: Atividade 9 feita pela aluna Rosinha	117
Figura 79: Atividade 9 feita pelo aluno Penadinho	118
Figura 80: Atividade 9 feita pelo aluno Luca	119
Figura 81: Atividade 9 feita pela aluna Denise	120
Figura 82: Atividade 9 feita pela aluna Marina	121
Figura 83: Modelo do bilhete recebido pelo aluno Jeremias	123
Figura 84: Modelo do bilhete recebido pela aluna Marina	123
Figura 85: História escolhida pela aluna Rosinha	125
Figura 86: Diagnose final da aluna Rosinha	126
Figura 87: História escolhida pelo aluno Jeremias	127
Figura 88: Diagnose final do aluno Jeremias	128
Figura 89: História escolhida pelo aluno Penadinho	129
Figura 90: Diagnose final do aluno Penadinho	130
Figura 91: História escolhida pela aluna Denise	132
Figura 92: Diagnose final da aluna Denise	132
Figura 93: História escolhida pelo aluno Luca	134
Figura 94: Diagnose final do aluno Luca	134
Figura 95: História escolhida pela aluna Marina	136
Figura 96: Diagnose final da aluna Marina	137
Figura 97: Aluno analisando as atividades realizadas	139
Figura 98: Resposta 5 de um aluno	142
Figura 99: Resposta 6 de um aluno	142

Figura 100: Resposta 7 de um aluno 143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Motivo do atraso escolar	37
Tabela 2: Compreensão dos conteúdos	38
Tabela 3: Visão do aluno sobre si mesmo	38
Tabela 4: Importância da escola	39
Tabela 5: Avaliação da linguagem e da escrita	40
Tabela 6: Crença da família	41
Tabela 7: Influência do comportamento	42
Tabela 8: Resultado da aplicação da atividade 2	64
Tabela 9: Resultado da comparação com as respostas da professora	65
Tabela 10: Compreensão do que era pedido no enunciado	65
Tabela 11: Motivos por não acertar as questões	65
Tabela 12: Perguntas com maior número de erros	67
Tabela 13: Questões referentes ao gênero conto	70
Tabela 14: Resultado das questões referentes à interpretação textual	74
Tabela 15: Resultados referentes à atividade 4	76
Tabela 16: Comparação das atividades	84
Tabela 17: Resultado das aplicações da atividade 5	86
Tabela 18: Análise da atividade 6	95
Tabela 19: Respostas do <i>card</i> referentes à atividade 1 de retextualização	103
Tabela 20: Análise da atividade 7	105
Tabela 21: Respostas do <i>card</i> referentes à atividade 2 de retextualização	111
Tabela 22: Respostas do <i>card</i> referentes à atividade 3 de retextualização	112
Tabela 23: Respostas do <i>card</i> referentes à atividade 4 de retextualização	122
Tabela 24: Critério 1 do processo de retextualização	124
Tabela 25: Critério 2 do processo de retextualização	124
Tabela 26: Critério 3 do processo de retextualização	125
Tabela 27: Respostas do <i>card</i> referentes à atividade final de retextualização	138
Tabela 28: Respostas da pergunta 1 do questionário	140
Tabela 29: Respostas da pergunta 2 do questionário	140
Tabela 30: Respostas da pergunta 3 do questionário	141
Tabela 31: Respostas da pergunta 4 do questionário	141
Tabela 32: Respostas da pergunta 5 do questionário	141

Tabela 33: Respostas da pergunta 6 do questionário	142
Tabela 34: Respostas da pergunta 7 do questionário	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1 Letramento.....	5
2.2 Gêneros textuais.....	11
2.2.1 Gêneros histórias em quadrinhos	13
2.2.2 O gênero conto.....	15
2.3 Retextualização	18
2.4 Metacognição e a competência leitora	24
3 METODOLOGIA.....	30
3.1 A pesquisa-ação: conceitos básicos	30
3.2 A escola	31
3.3 A EJAd	33
3.4 Os sujeitos participantes e a crença sobre o si mesmo.....	35
3.5 Etapas da mediação pedagógica.....	43
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	46
4.1 A atividade diagnóstica	47
4.2 Aplicação e desenvolvimento da primeira atividade	59
4.3 Aplicação e análise da atividade 02	64
4.4 Aplicação e análise da atividade 03	69
4.5 Aplicação e análise da atividade 04	76
4.6 Aplicação e análise da atividade 05	85
4.7 Aplicação e análise da atividade 06	92
4.8 Aplicação e análise da atividade 07	103
4.9 Aplicação e análise da atividade 08	111
4.10 Aplicação e análise da atividade 09	115
4.11 Aplicação e análise da diagnose final	123
4.12 Análise dos alunos sobre as atividades realizadas	139
4.13 Análise geral do desempenho dos alunos	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES	151
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais são fenômenos históricos presentes em diferentes práticas sociais e de interação entre os indivíduos. Costumam apresentar características que os estruturam e denominam em um tipo específico e que passam a ser conhecidos pelos usuários da língua por causa da sua circulação. Deter algum conhecimento acadêmico faz-se necessário para reconhecer uma demanda maior de gêneros textuais, entretanto há outros cujo conhecimento de mundo do indivíduo será suficiente para reconhecê-lo e caracterizá-lo, como por exemplo, saber diferenciar uma carta de uma notícia pela estrutura que apresenta.

Documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) salientam a importância de utilizar uma quantidade significativa de gêneros textuais na educação básica com o intuito de torná-los acessíveis aos alunos e contribuir para sua formação integral, já que, a partir deles, é possível que o aluno amplie seu conhecimento, debata, construa e desconstrua opiniões, percebendo a função social dos gêneros.

Contudo, não é incomum o professor ouvir de seus alunos que não eles gostam de ler, que não têm paciência para produzir textos escritos, que sentem dificuldades para compreensão do que estão lendo ou todas essas alternativas juntas. Por isso, é importante ser um professor pesquisador, aquele que procura soluções em meio às dificuldades para auxiliar na ampliação do letramento do seu alunado.

A justificativa para a realização desta pesquisa deve-se, primeiramente, ao encontro dos fatores supracitados. Ao se deparar com uma sala de aula em que os alunos alegavam dificuldades na compreensão textual, na leitura e na produção escrita, pensou-se em uma mediação pedagógica capaz de abranger esses três aspectos, por isso optou-se por realizar um trabalho utilizando a retextualização e, concomitantemente, atividades metacognitivas.

A escolha da retextualização deve-se por ser um tipo de atividade que vai além da leitura e da escrita, permitindo que se explore diferentes gêneros textuais, pois passa-se a fazer comparações entre eles, percebe-se características, meio de circulação e a função social que exercem. Ademais, não há um modelo padrão para se realizar uma retextualização, é possível ajustar de acordo com a intenção da aplicação. Contudo, a elaboração de um modelo condizente com a realidade desta pesquisa, só foi possível por meio dos estudos fundamentados em Marcuschi (2005) e Dell'isola (2007).

Em relação às atividades metacognitivas, destaca-se que são eficazes para diminuir ou sanar as dificuldades dos alunos na leitura e na interpretação visto que, a partir do momento

em que conseguem descobrir suas habilidades, passam a traçar estratégias que lhes permitem explorar textos pertencentes a diferentes gêneros. O papel do professor, durante esse processo, é o de ser o mediador, que incentiva os seus alunos e os auxilia a desenvolver a metacognição. Os estudos de Flavell (1979), Leffa (1996), Jou e Sperb (2006) e Palomanes (2018) compõem a base teórica essencial para compreender a metacognição e como utilizá-la no ambiente escolar.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa é ampliar o letramento dos alunos, por meio da retextualização das histórias em quadrinhos (doravante HQs) ao conto, sendo auxiliados, nesse processo, por atividades metacognitivas de leitura e de compreensão textual.

A preferência pelas HQs surgiu por meio dos próprios alunos, ao serem questionados sobre qual gênero gostariam que fosse mais abordado nas aulas de Língua Portuguesa, por unanimidade, todos sugeriram os gibis da Turma da Mônica. Esta ideia logo foi aceita, pois seria um facilitador para a aplicação das atividades, já que acatar a escolha da turma por um gênero textual de seu interesse facilita a interação entre os discentes e o gênero.

O gênero conto foi sugerido pela pesquisadora, pois, embora seja composto por textos curtos, apresenta as principais características do texto narrativo, além de ser um gênero de circulação comum na disciplina de Língua Portuguesa, muito utilizado pelos docentes nas atividades de leitura e de interpretação, portanto já familiar para os alunos.

Em relação aos objetivos específicos, pretende-se que, ao final da mediação, os alunos consigam fazer a percepção das semelhanças e das diferenças entre os dois gêneros escolhidos, as HQs e o conto. Assim como, que efetuem a compreensão do processo de escrita a partir da retextualização de um gênero em outro.

Os sujeitos participantes desta pesquisa fazem parte de um projeto denominado EJAd (Educação de Jovens e adolescentes) que acontece numa escola pública de Seropédica, município pertencente ao Rio de Janeiro. São alunos com distorção idade-série, que além de dificuldades com a aquisição dos conteúdos, apresentavam um desinteresse aparente em relação à escola. A implantação da EJAd ocorreu, por meio da Orientadora Educacional, com o intuito de realizar um resgate educacional, social e, sobretudo, emocional desses estudantes. Dessa forma, em relação à parte acadêmica, busca-se utilizar alternativas variadas de ensino que se distanciem da educação tradicional, pois as constantes reprovações anteriores demonstraram que esse tipo de educação não foi eficiente para eles.

Sabendo da realidade desses alunos, antes de iniciar a mediação das atividades, um questionário sobre a crença que tinham sobre si mesmo foi aplicado à turma. De forma anônima, responderam sobre o que pensavam em relação a si mesmo, à escola e à disciplina

de Língua Portuguesa. A professora então pôde, não só conhecer melhor os alunos, mas também planejar de forma mais elaborada os textos e as atividades que desejava executar durante o semestre.

Tendo em vista todo esse contexto que é comum em outras realidades escolares, a questão principal que fundamenta esta pesquisa é de que forma o professor de Língua Portuguesa pode mediar o letramento, ampliando-o, utilizando como metodologia a retextualização e aplicando estratégias metacognitivas que auxiliem o aluno a solucionar suas dificuldades de leitura e de compreensão.

Acredita-se que o uso das estratégias metacognitivas contribuam para que o aluno alcance uma efetiva compreensão textual, uma vez que tais estratégias visam à reflexão do processo a ser desenvolvido, ou seja, criar hipóteses que causem uma inquietação ao estudante, levando-o a se autoconhecer, a começar a se monitorar e a descobrir sua capacidade para entender e refletir sobre o que lê e o que escreve.

As etapas da mediação pedagógica foram realizadas semanalmente, em sala de aula, divididas em 11 atividades. Ressalta-se que quando havia alguma interferência externa que impedia a aplicação, a atividade era transferida para a semana seguinte. A primeira a ser realizada foi a diagnose, cujo objetivo era o de observar a escrita e o conhecimento dos alunos sobre a retextualização. Ao perceber que além da dificuldade com o processo de escrita, havia também o da compreensão textual e o desconhecimento, por parte de alguns alunos, do gênero HQs e dos personagens da Turma da Mônica, a atividade seguinte consistiu na apresentação tanto do gênero quanto dos personagens. As 04 atividades seguintes foram elaboradas visando à compreensão textual por meio de estratégias metacognitivas, as outras 04 voltadas para o processo de retextualização e a última atividade foi a elaboração final da retextualização dos quadrinhos ao conto. Para saber a percepção dos alunos em relação às aplicações, na décima primeira semana, os alunos responderam, de forma anônima, a um questionário em que analisavam e opinavam sobre as atividades aplicadas e sobre o papel da professora enquanto mediadora.

Esta dissertação está estruturada em capítulos, após este capítulo introdutório, inicia-se o referencial teórico, em que se aborda o letramento e apresentam-se os gêneros textuais presentes nesta pesquisa, a HQ e o conto. O conceito de retextualização e de metacognição encerram essa segunda seção. O terceiro capítulo compreende a metodologia utilizada, explicando sobre a pesquisa-ação na qual se configura este trabalho, ademais há uma breve explanação sobre a escola e a EJAd, seguidas dos sujeitos participantes desta pesquisa e a crença que trazem de si mesmos, finalizando com as etapas da mediação pedagógica

escolhidas para serem aplicadas à turma. A quarta seção equivale à análise dos resultados obtidos, em que todo o processo é mostrado detalhadamente a partir das atividades realizadas por 06 alunos, que foram escolhidos pois participaram de todas as etapas. O quinto capítulo é o encerramento, a conclusão da Dissertação, em que são verificados os apontamentos referentes ao que foi alcançado, as dificuldades encontradas e os pontos que podem ser melhorados numa próxima aplicação, sendo pela docente pesquisadora ou por qualquer outra pessoa que busque uma prática inovadora de ensino. As referências, os apêndices e os anexos finalizam esta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão apresentados todos os referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa. Na primeira seção, far-se-á uma breve abordagem sobre o letramento e a importância de sua ampliação. Em seguida, será apresentado o conceito de gêneros textuais e como sua abordagem é tratada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo oficial que serve de base para toda a educação brasileira.

As histórias em quadrinhos e o conto estarão abordados, respectivamente, nas seções subsequentes, pois serão os gêneros utilizados em todas as atividades correspondentes à mediação pedagógica.

Logo após, será apresentado o processo de retextualização, juntamente com suas características, tipos e aplicações na relação entre textos sejam eles orais ou escritos.

O conceito de metacognição, a sua utilização na prática leitora e o uso de suas estratégias como importantes instrumentos na prática escolar encerrarão este capítulo.

2.1 Letramento

O termo **letramento**, apesar de ter aproximadamente 40 anos desde que apareceu pela primeira vez no meio acadêmico brasileiro, ainda gera discussões variadas sobre sua definição e aplicação, pois embora diferentes pesquisadores debatam sobre o tema, não há ainda uma definição absoluta.

A palavra letramento surgiu a partir da tradução do termo inglês *literacy*, que, etimologicamente, vem da palavra latina *littera* (letra). Enquanto no Brasil, o termo só aparecerá no final do século XX, surgirá na Grã-Bretanha no final do século XIX, movido por uma mudança na análise das novas demandas que a leitura e a escrita da época exigiam.

Kleiman (1995) sugere que Mary Kato (1986) tenha cunhado o termo pela primeira vez. Desse momento em diante, várias pesquisas vêm sendo realizadas e várias vertentes surgindo com diferentes hipóteses do que pode ser considerado letramento e como ele pode ser medido individual e socialmente.

Para verificar o nível de analfabetismo no Brasil, o censo utilizava como parâmetro avaliativo a capacidade do indivíduo de escrever o próprio nome. Com o passar do tempo, começou-se a considerar alfabetizado aquele que respondia se sabia ler e escrever um bilhete. Ainda há poucas pesquisas no país com o intuito de avaliar o nível de letramento de jovens e

adultos, diferente do que acontece nos países desenvolvidos como França e Estados Unidos, como nesses países a escolaridade básica é obrigatória, praticamente toda a população será alfabetizada, no entanto, não significa que todos serão letrados, pois há índices de adultos e jovens que apresentam dificuldade em fazer o uso adequado da leitura e da escrita, por exemplo, ao preencher um formulário ou escrever um ofício. (SOARES, 1998).

Ao se falar sobre alfabetização, no Brasil, é quase provável que o pensamento se volte ao ambiente escolar. No dicionário Houaiss (2004), o termo alfabetização aparece como sinônimo de alfabetizar, cuja definição é “ensinar (alguém) ou aprender a ler e escrever.” O letramento, no entanto, perpassa o contexto escolar, sendo bem propício se iniciar no âmbito familiar em todas as situações do cotidiano, como a interação com a escrita feita entre os familiares e as crianças, que Kleiman (1995) irá caracterizar como eventos de letramento. Entretanto, o que ocorre é que esse tipo de situação não é tão comum na maioria dos lares, principalmente, quando os responsáveis são de classes menos abastadas ou com baixa escolaridade. Ao chegar à escola, a maioria dos alunos não apresenta esse contato anterior com a escrita, por isso a escola acaba detendo um papel importante no letramento do indivíduo; o ambiente escolar poderá ser, possivelmente, o contato de muitos, pela primeira vez, com a escrita. KLEIMAN (1995, p. 40) vai caracterizar esses eventos de letramento como sendo “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.”

É importante que a escola seja um ambiente que permita ao aluno ter uma visão crítica para questionar e sentir-se sujeito atuante naquele universo que o cerca. Por isso, é necessário integrar a criança, desde a primeira fase escolar, aos eventos de letramento, não simplesmente ler um texto, mas discutir sobre ele; não somente traçar as letras do alfabeto, porém associá-las às suas funções e assim, sucessivamente, para que desde a infância o aluno comece a desenvolver seu senso crítico, sua curiosidade, pois

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.15)

Kleiman (1995) ressalta que a deficiência em se formar cidadãos plenamente letrados não pode ser deferida ao professor, tampouco às falhas do currículo, mas acredita que possa ser do modelo de letramento escolar. De 1995, época em que o livro da autora foi publicado, até o momento atual, muitas atualizações curriculares foram feitas, dentre elas a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que foram elaborados com a função de

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997)

Segundo reportagem do site G1.com¹, no último dado do PISA (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), do ano de 2015, o Brasil figurou na 59ª posição em leitura, 63ª em ciências e 65ª em matemática, dentre 70 países analisados. No ano de 2016, o Ministério da Educação divulgou em seu site oficial que o desempenho médio de leitura dos estudantes brasileiros foi de 407 pontos, enquanto o valor médio dos estudantes pertencentes aos países que compõem o OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) era de 493. Na época, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que o protagonismo dos estados e municípios seria fundamental para reverter essa situação e ressaltou a importância de uma alfabetização adequada para que o aluno conseguisse progredir em todas as fases escolares.

A partir dessa avaliação em leitura, pode-se deduzir que o processo de letramento do país está muito abaixo do esperado. Soluções como valorização e capacitação do professor, melhor organização do ambiente escolar, diminuição do número de alunos em salas de aulas superlotadas, reposição de materiais básicos, podem ser apontadas como uma tentativa real de melhora. Importante destacar que apesar das objeções apresentadas, também é de suma importância que o docente reflita sobre a sua prática e de que forma está exercendo o seu trabalho com suas turmas, se está apenas seguindo o currículo ou utilizando-o para ampliar a visão de mundo e a criticidade do seu alunado, pois:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p.17).

¹<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghhtmlacessoem23/11/2019>

Ressalta-se que mesmo sendo complexo o ato de medir o letramento, é importante que se tente fazê-lo, pois é um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade (Soares, 1998). Sendo possível também, por meio dele, fazer comparações entre comunidades e países, servindo de base para prováveis investimentos econômicos e sociais.

Além disso, seu conceito é tão amplo e sua aquisição tão importante, que levantar dados sobre eles assevera sobre as condições de uma população.

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 1995, p. 120).

Exemplo disso são as pesquisas acadêmicas que continuamente são desenvolvidas com o intuito de refletir e sugerir propostas pedagógicas voltadas ao letramento, muitas relacionadas ao avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, avanços esses que não devem ser esquecidos ou vistos de forma negativa no ambiente escolar, já que a tecnologia está presente em situações simples do dia a dia e não saber ler ou escrever pode ser prejudicial para determinadas ações, como por exemplo, a simples utilização do caixa eletrônico ou o ato da recarga do cartão de passagem. É fundamental o uso de diferentes estratégias de letramento na escola para que os alunos consigam acompanhar e interagir com as constantes transformações tecnológicas, é preciso que saibam ler e, além disso, interpretar o que estão lendo, da mesma forma, apropriarem-se da escrita já que estão inseridos num mundo grafocêntrico cada vez mais tecnológico.

Palomanes (2018) exprime breves reflexões relacionadas à leitura na sala de aula, sugerindo a metacognição como estratégia para facilitar a aprendizagem. A metacognição consiste no gerenciamento do ser sobre o seu próprio processo de cognição, “contempla o conhecimento e o controle que o sujeito tem sobre todos os fenômenos psicológicos, como emoção e motivação” (PALOMANES, 2018, p.26). Ou seja, segundo essa proposta, é preciso que o aluno reflita sobre o que ele está lendo ou produzindo, mas para isso é preciso que ele esteja motivado a aprender. Quando, na sala de aula, sua fala não tem importância, suas inadequações de escrita são vistas como um erro, geralmente, destacadas com caneta vermelha e seu aprendizado gira em torno do docente como um detentor de todo o conhecimento, não há como ocorrer motivação. As estratégias metacognitivas enfatizam a importância de o docente ser um mediador do conhecimento.

Sob essa perspectiva, o professor passa a ser compreendido como mediador da aprendizagem, isto é, aquele que planeja e promove atividades metacognitivas que busquem a autorregulação da motivação e conseqüentemente a autorregulação da aprendizagem, promovendo atividades voltadas ao desenvolvimento motivacional dos alunos. (PALOMANES,2018, p. 26)

Palomanes (2018) apresenta algumas propostas cujo objetivo é o de servir como um auxílio ao docente para uma atuação positiva na formação de alunos leitores por meio da metacognição, como o uso de estratégias de atividades que atraiam e integrem todos os alunos da turma, independentemente de suas limitações. A elaboração de mediações pedagógicas para promover a autonomia do estudante, levando-o a compreender que os pontos fracos podem ser trabalhados até se alcançar o êxito e a importância da orientação do mediador ao aluno para que ele consiga realizar a autorreflexão também são importantes nesta etapa.

A autorreflexão é um ponto fundamental numa abordagem metacognitiva para a ampliação do letramento, pois a partir do momento em que os estudantes conseguem descobrir seus processos de leitura e de escrita com a mediação do professor, podem aprimorá-los para que conseqüentemente possam, com o tempo, fazê-los sozinhos já que estarão praticamente proficientes em ambos os processos.

Estos conocimientos intuitivos que demuestra el escritor durante la actividad comunicativa deben ser ampliados para una utilización estratégica de los mismos. Em especial, la producción escrita requiere para su concreción efectiva que dichos saberes sean profundizados. El uso consciente de estos saberes se hace evidente em las producciones de los escritores competentes, quienes controlan la tarea de elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Elle possibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos.² (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 237)

Pensar a sala de aula como um dos principais locais para que aconteça o letramento, ainda mais se tratando da escola pública, é ponto de partida para pesquisas acadêmicas voltadas para esse tema, com pesquisadores analisando o cenário educacional e sugerindo reflexões e possíveis soluções para que a prática docente seja, de fato, útil para o aluno. Acima, foi mencionado como a metacognição pode ser um facilitador desse processo.

Em se tratando de retextualização, proposta que será realizada nesta pesquisa, a eficiência de um proveitoso trabalho com esse processo voltado para o ensino da escrita, conseqüentemente, para o letramento, pode ser verificada em pesquisas que obtiveram um

² Tradução: “Esse conhecimento intuitivo que o escritor demonstra durante a atividade comunicativa deve ser expandido para um uso estratégico deles. Em especial, a produção escrita requer para sua efetiva realização que esse conhecimento seja aprofundado. O uso consciente desse conhecimento é evidente nas produções dos escritores competentes, que controlam a tarefa de elaboração escrita por meio da aplicação de estratégias metacognitivas, isto é, de reflexão por conta própria, que permite a regulação de seus próprios processos e produtos cognitivos.”

resultado positivo. Guedes (2018) aplicou uma intervenção didática para alunos do 7º ano do ensino fundamental, cuja proposta era fazer a retextualização do gênero conto mitológico a outro gênero escolhido, neste caso, a notícia.

A autora elaborou aulas e oficinas para realizar o processo de forma detalhada, apresentando aos discentes um único conto da mitologia grega, *O julgamento de Orestes e o Voto de Minerva*, para depois caracterizar o gênero notícia, o que teve duração de três aulas. Logo após, começou a retextualização por meio das oficinas, cada qual com um propósito diferente, desde a voltada para a escolha da notícia até a última, cujo desígnio era o de fazer a revisão e a reescrita do texto.

Guedes considerou a produção satisfatória “pois alcançou plenamente o objetivo de produção da notícia, contendo subtítulo, lide, corpo do texto, foto e sua respectiva legenda.” (GUEDES, 2018, p. 118) A autora percebeu, portanto, que a sua proposta atendeu ao esperado que era o ensino da escrita, pois presenciou o notório avanço dos seus alunos, visto que passaram a ser os protagonistas do aprendizado, relendo, reescrevendo e, sobretudo, refletindo sobre como fariam a reescrita, com isso, Guedes pôde constatar que

O processo de retextualização proporcionou a ampliação do letramento, porque expôs o aluno ao estudo de, pelo menos, dois gêneros textuais pertencentes a domínios discursivos diferentes, mas com tipologias semelhantes, em uma sequência de eventos que oportunizava a prática da escrita, promovendo resultados satisfatórios no processo ensino e aprendizagem. (Guedes, 2018, p. 122)

Percebe-se que o processo criativo do docente na sua prática é um fator primordial para o sucesso do letramento escolar, por isso é importante que o professor seja um pesquisador, aquele que não se conforma só porque sabe que faz parte de um sistema educacional que ainda apresenta muitas falhas, mas aquele que lida com o problema buscando soluções alternativas.

Por fim, é indiscutível que embora não se tenha uma única definição do que seja o letramento, sabe-se da sua importância para o desenvolvimento individual e social. Um povo que lê, que interpreta e que compreende o que está lendo, que se interessa por leitura, é aquele capaz de desenvolver o pensamento crítico, de questionar e de não aceitar qualquer inverdade. "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". (FREIRE, 1987, p.87)

2.2. Gêneros textuais

Os gêneros textuais vêm acompanhando a sociedade desde primórdios da existência humana e não é uma afirmação hiperbólica, é um fato. Marcuschi (2003) relata que, na história do surgimento dos gêneros, consta que povos de cultura oral desenvolveram uma pequena quantidade de gêneros orais e, após o advento da escrita, esse número foi aumentando e a cada evolução histórica a tendência é a sua ampliação.

No momento atual, vive-se uma era da informatização, sendo assim novos gêneros surgiram, como o e-mail, as publicações em redes sociais, as conversas via WhatsApp e quanto mais tecnologias forem criadas, mais gêneros aparecerão. Do mesmo modo, alguns gêneros vão sendo esquecidos, podendo até desaparecer. A carta pessoal, por exemplo, quase não é mais utilizada, pois está sendo substituída pela correspondência eletrônica.

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2003, p.37)

Pode-se considerar que para haver comunicação verbal é preciso que se utilize um gênero e um texto, privilegiando a língua além dos seus aspectos formais, levando em consideração o discurso e a enunciação. Assim como, pode-se fazer uso do gênero discursivo oral sem que seja preciso utilizar algum aspecto específico, ou seja, de forma natural.

É importante ressaltar que o conceito de gênero textual difere do de tipos textuais, a expressão tipo textual é utilizada “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição” (MARCUSCHI, 2003) enquanto os gêneros textuais podem ser entendidos como

uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p.38)

Dessa forma, têm-se como tipos textuais a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Já os gêneros podem se apresentar em uma infinidade de

possibilidades, podendo ser orais, escritos, multimodais ou visuais. São exemplos: a carta, o bilhete, o sermão, uma conversa espontânea, horóscopo, novela, contos, histórias em quadrinhos, resenha, resumo, seminário, dentre muitos outros.

Para que a comunicação seja completa entre quem fala e com quem se fala, é de suma importância que o destinatário consiga identificar a intenção do falante. Saber como utilizar o gênero textual escolhido é algo que fará a diferença nessa relação comunicativa. Hanks (2008) estabelece que nenhuma descrição jamais é completa e nenhuma sequência de elementos textuais é inteiramente interconectada sem os saltos interpretativos do receptor.

Da mesma forma, na interpretação da mensagem a ser transmitida, o conhecimento enciclopédico do destinatário afetará no entendimento que ele possa ter ou não do texto. Hanks (2008) afirma que leituras concretas sempre ocorrem em contextos sócio-históricos e estão sujeitas a convenções interpretativas. No entanto, pode ocorrer de o texto não estar completo, mas o conhecimento trazido pelo leitor ativar os *frames*, que são estruturas esquemáticas relativamente fixas de informação, levando-o a compreensão.

No momento da produção de um texto, é importante que haja a preocupação com a coesão e com a coerência daquilo que se produz para dar significado à situação discursiva.

No contexto escolar, o professor deve agir como mediador entre esse amplo universo dos gêneros textuais e o nem sempre tão extenso conhecimento enciclopédico do aluno. Muitas vezes os alunos vão preferir os gêneros com que têm maior contato, com que se identifiquem ou que achem mais fácil. Mais do que caracterizar o gênero, é relevante a discussão, a ampliação das ideias, mostrar o texto, analisar e tentar fazer com que o aluno dê a ele um sentido, um significado.

Ao consultar o atual documento oficial, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os gêneros são mencionados 320 vezes, o que demonstra o quanto a sua aplicação se torna importante quando o foco é a linguagem; no entanto, a ressalva é a de não os utilizar de forma descontextualizada e também de se ter a precaução de inserir, constantemente, na dinâmica em sala de aula, os novos gêneros que forem surgindo. O documento propõe diversas formas de como os docentes podem atuar com os gêneros, sejam nas atividades orais ou nas escritas.

Embora a realidade nas escolas, principalmente nas públicas, ainda esteja longe do idealizado pelo documento, é importante que se tente, ao máximo, encontrar maneiras para que os alunos tenham contato com uma diversidade de textos, pois o domínio da linguagem, a capacidade de interpretar, de compreender são essenciais para a formação de cidadãos letrados e ativos na sociedade em que vivem.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2018, p.67)

Portanto, torna-se necessário o trabalho com os diferentes gêneros nunca dissociados a sua função social, ampliando-os para além dos muros da escola.

2.2.1 Gênero histórias em quadrinhos

É bastante comum encontrar o gênero HQ no ambiente escolar e acadêmico. É encontrado em provas avaliativas como a Prova Brasil e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim como é presença constante nos diversos livros didáticos, não só os de Língua Portuguesa, mas os de diferentes disciplinas. Contudo, é importante acrescentar que nem sempre foi assim, uma vez que a leitura de HQs já foi considerada (e, por algumas pessoas talvez ainda o seja) como uma má influência para as crianças e os jovens.

Apesar de o homem, desde a época paleolítica, utilizar-se de desenhos para fins comunicacionais, o surgimento das HQs, pelo que se sabe, aconteceu nos Estados Unidos da América, no final do século XIX, em que as HQs apresentavam um consumo massivo devido aos elementos tecnológicos e sociais que continham. O intuito inicial era o de apresentar um conteúdo cômico, satírico e com personagens caricaturais. Com o passar dos anos, passaram a ter publicação diária nos jornais e os assuntos foram aumentados, mas sem perder o traço cômico (Vergueiro, 2018).

O uso dos quadrinhos como gênero a ser utilizado em salas de aula brasileiras é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), pelos Planos Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Geralmente, os quadrinhos apresentam uma linguagem coloquial, embora haja adaptações de textos literários, ele possui suas características próprias.

Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos em comum com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens. (RAMOS, 2018, p. 17).

Entendem-se os quadrinhos como uma arte sequencial, ou seja, como “o ato de urdir um tecido” (EISNER, 1985, p.122). Não é, simplesmente, trabalhar com as palavras, pois é

preciso encaixá-las dentro das imagens, formar uma ligação entre elas, sendo a preocupação primordial de quem escreve HQs a produção de um texto de forma que quem o leia consiga identificar a sua intenção de escrita.

Ao escrever com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor. Uma vez desenhada, a imagem torna-se um enunciado que permite pouca ou nenhuma interpretação adicional. Quando palavra e imagem se “misturam”, as palavras formam uma amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação. (EISNER, 1989, p. 122).

Utilizar HQs como prática nas aulas de Língua Portuguesa é levar o aluno a entender a importância de cada elemento para que haja a compreensão do texto, principalmente levando-o a analisar o visual e o verbal, já que demanda uma percepção estética que envolve toda a estrutura da história e que precisa ser entendida para que a leitura faça sentido.

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição da palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria e pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (EISNER, 1989, p. 8).

As características dos personagens, a linguagem utilizada, os recursos expressivos, as diferentes vozes presentes devem ser mostradas ao aluno, pois são fundamentais para o entendimento do texto. Muitas vezes, o desentendimento de uma situação cômica se faz não pela não decodificação do que está escrito, mas por não se levar em conta todos os detalhes que formam a história. O mesmo acontece com os balões de fala, se o leitor não compreender o que determina o balão, a história pode não fazer sentido. Daí a importância de caracterizar primeiro o gênero em sala de aula, antes de iniciar sua leitura.

A oralidade nos quadrinhos também terá sua representação: dependendo da intenção do autor, pode-se usar uma letra em negrito para enfatizar, letras com tamanho menor para indicar distanciamento ou escrita sem espaço para demonstrar rapidez. Os atuais variados recursos de informática permitem que o autor tenha diferentes opções para se expressar. Até mesmo um balão vazio tem uma intencionalidade, pode representar desde uma falta do que falar até um momento de silêncio.

Do mesmo modo, é preciso que haja um conhecimento sobre determinado personagem por parte do leitor, há quadrinhos que não apresentarão linguagem verbal, mas se o leitor tiver conhecimento sobre a situação e o personagem, conseguirá fazer a associação necessária.

O *timing* e o tempo são elementos de estrutura sequencial essenciais nos quadrinhos. O tempo está presente em tudo na vida das pessoas, é medido pelo relógio, percebido pelas lembranças, desde os primórdios o homem busca formas de medi-lo. Nos quadrinhos, ele também estará presente do mesmo modo que o *timing*, enquanto o tempo é mostrado numa sequência em que o resultado de uma ação é imediato, no *timing* esse resultado é prolongado para realçar a emoção. Para identificá-los, é preciso analisar as vinhetas utilizadas para descrição de uma ação, podendo ser longa ou breve. Eisner (1989) defende que

A habilidade de expressar tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É essa dimensão da compreensão humana que nos torna capazes de reconhecer e de compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo âmbito da experiência humana. (EISNER, 1989, p. 26).

Já a noção de espaço poderá aparecer por meio de diferentes planos de visão, como plano geral ou panorâmico, a aproximação, o distanciamento, a visão média, superior ou inferior ou qualquer outro recurso. Geralmente, a referência geral é o corpo humano.

A ideia de movimento poderá ser reconhecida pelas expressões faciais, gestos dos personagens, a utilização de sinais gráficos ou até mesmo a forma como o objeto é desenhado, a criatividade do desenhista será o limite.

As ações narrativas mostradas não são características apenas das HQs. Elas aparecem, também, em outros gêneros, sendo possível trabalhar com esse gênero, em sala de aula, concomitantemente a outros, como por exemplo, o conto. As HQs são ricas em detalhes, permitindo que o professor tenha uma variedade de opções para adaptar ao ensino de língua. Portanto,

Os quadrinhos são, sem dúvidas, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem ao aluno um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa. (RAMOS, 2018, p. 66.)

2.2.2 O gênero conto

Já diz o dito popular: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Pode-se dizer que o conto é um dos gêneros textuais mais antigos, por ter o ser humano essa habilidade de contar algo que aconteceu ou inventou, que presenciou ou que ouviu. Em culturas não grafocêntricas, as histórias sempre foram passadas oralmente de geração em geração. Contar é um evento comunicativo constante. O indivíduo conta uma história para alguém que nunca viu, numa festa, no hospital e até num ponto de ônibus. O conto pode ter um sentido

engraçado, cômico, triste e até mesmo de valor moral. Ele permite essa vasta possibilidade de acontecimentos. Até nos meios modernos de comunicação, como as redes sociais, é possível encontrar o conto. Quantas não são as histórias contadas e compartilhadas no facebook?

O conto, portanto, tem suas características próprias e não deve ser confundido com outros gêneros como a crônica, embora apresentem elementos bem próximos e algumas vezes seja complexo diferenciá-los.

O primeiro a colocar limites no conto foi o poeta, escritor e crítico americano, Edgar Allan Poe, limitando o que seria considerado ou não como conto (Ogliari, 2010). Outros autores, como o russo Anton Pavlovitch Tchecov, foram criando outras estruturas para denominar o gênero, considerado um dos mais complexos de se caracterizar.

No Brasil, segundo pesquisa de Ogliari (2010), Joaquim Norberto de Sousa foi considerado o pai do gênero conto no Brasil a partir da publicação do seu livro *As duas órfãs*, no ano de 1841. Mas foi com Machado de Assis que o gênero ganhou maior visibilidade no país, tendo o autor publicado mais de 200 contos.

Segundo Gotlib (1990), o conto é a arte de narrar uma história que pode ou não ter alguma relação com algum acontecimento verídico já que o que importa, na verdade, é a representação de algum fato, sem compromisso com o real.

Com elementos similares ao de outros gêneros narrativos, como narrador, personagens, enredos, espaço e tempo, o conto diferencia-se por ser uma narrativa curta, focada em um conflito básico e apresentando o desenvolvimento e resolução do mesmo.

Uma narrativa, um poema, um conto tradicional, um romance, um mito, uma manchete de jornal, uma troca conversacional e uma conferência têm em comum o fato de que eles apresentam características formais específicas, incluindo: início, meio, fim; unidades composicionais, tais como episódios, cenas, seções, turnos ou estrofes; e categorias de genéricas, dependendo do caso em questão. (HANKS, 2008, p. 76).

O foco narrativo do conto poderá ser o de 1ª ou 3ª pessoa. Chama-se de narrador-personagem ou narrador-protagonista aquele em que o narrador não só conta a história, mas também é parte integrante dela. O narrador-observador é aquele que é um observador distante, sua função é somente narrar os acontecimentos. Já o narrador onisciente é aquele que não participa diretamente da história, porém tem total conhecimento de todos os fatos, penetrando no íntimo das personagens.

Os personagens são centrais no conto, são eles que vivem os acontecimentos da história. Percebe-se que, apesar de o conto ser uma história criada, costuma ser verossímil com as situações reais, o que é muito frequente na criação dos personagens. Até nos contos

maravilhosos, esse fator pode ser observado, tanto que é bastante comum animais e objetos apresentarem características humanas.

Ao se referir ao espaço, podem-se haver dois tipos diferentes dentro da narrativa. O espaço físico compreende aos elementos externos, enquanto o espaço interior remete ao íntimo das personagens.

Em relação ao tempo, acontece o tempo cronológico quando os fatos são narrados de acordo com a ordem que acontecem. O tempo psicológico vai remeter às memórias do personagem, geralmente é uma narrativa de rememoração do passado. E, o tempo histórico refere-se ao momento histórico em que se situam os fatos.

O conto é um gênero bem propício para ser utilizado em sala de aula, uma vez que as histórias são curtas, o que já é um atrativo, principalmente para os alunos que apresentam certa resistência às atividades com leitura. Além disso, Paz (2015) ressalta que se encontra nesse gênero todos os elementos presentes em narrativas longas e em outros variados gêneros, só que de forma breve.

Paz (2015) sugere um modelo baseado em Cosson (2011) cuja sequência possui quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação corresponde à interação entre os alunos e o texto a ser lido; a introdução é a apresentação do autor e da obra; a leitura consiste em duas etapas: a silenciosa e individual e depois a coletiva e, por fim, a interpretação, também feita em duas fases: a interior, entre o leitor e a obra e a exterior que visa à discussão sobre o conteúdo lido.

O professor-autor aplicou esse modelo em uma escola pública e relatou sua satisfação com o trabalho realizado, destacando a importância desse tipo de atividade para o contato com o texto na formação de leitores e também para a ampliação do conhecimento de mundo desse alunado.

A BNCC aborda diferentes habilidades para se trabalhar o conto em sala de aula na educação fundamental, seja na leitura e compreensão de contos com diferentes temáticas; na criação de narrativas ficcionais e, até mesmo, na criação de mapas mentais a partir de contos literários.

Entretanto, cabe ressaltar que explorar os gêneros, como o conto, ultrapassa a explicação sobre os elementos que o formam. É preciso que se compreenda e interprete a história lida, que haja indagação por parte dos alunos, por isso que, muitas vezes, a escolha do texto é tão importante, não que se deva apenas buscar textos que condizem com o universo do aluno, a função da escola é justamente ampliar tal universo. Mas, deve-se levar em conta que, para iniciar esse processo, é preciso, primeiramente, fazer o aluno ter um encontro com o

texto, identificar-se com ele, é fundamental que o aluno busque inferências para criar um sentido.

Isto significa que inferência, conhecimento de mundo e características lingüísticas de uma situação comunicativa devem ser trazidos para o texto com o objetivo de torná-lo semanticamente completo. Embora a conectividade formal e funcional possa fornecer uma base para o significado de um texto, é somente em união com o mundo sociocultural externo que ele se torna completo. (HANKS, 2008, p.83).

Assim, além de ter contato com o conto por meio da leitura, o processo de escrita se torna relevante para que o discente compreenda o que é um conto, de que forma é produzido e quais são as suas características. Mas, para que esse processo ocorra numa turma que apresenta percalços na leitura e na escrita, é preciso buscar alguns caminhos. Por isso, neste trabalho, a retextualização será utilizada como um intermediário entre o aluno e a produção do gênero conto e a metacognição como a estratégia para a competência leitora.

2.3. Retextualização

Até a década de 80, defendia-se a superioridade da escrita sobre a fala, focando-se somente no código e esquecendo-se de um fator importante: as práticas cotidianas que tanto a escrita quanto a oralidade trazem consigo. Entretanto, nos estudos atuais, embora apresentem algumas características distintas, texto e oralidade não são interpretadas como dicotomia. Para analisar essa relação, depreende-se da exclusividade de centrar-se no código e ampliar-se à interação entre elas no uso. Marcuschi (2005) salienta que língua e texto agora são vistos como um conjunto de práticas sociais.

Hoje, com o avanço dos meios de comunicação, principalmente a internet, fica bem visível o quanto as características da linguagem oral estão presentes na escrita. Um exemplo atual seria o aplicativo WhatsApp, em que as pessoas trocam mensagens, utilizando-se, com frequência, de traços orais no texto escrito. E para facilitar a demonstração das expressões faciais e gestuais muitas vezes presentes na fala, ainda se tem a opção de utilizar os *emojis* e, até mesmo, as próprias pontuações para ilustrar sentimentos. Essa multimodalidade existente passa a ser fundamental para que o entendimento do receptor aconteça.

É fato que fala e escrita têm suas distinções, não há um grau de superioridade ou inferioridade entre elas, mas de comparação. São duas formas de interação social utilizadas de acordo com a necessidade do falante. Do mesmo modo, é possível transformar um texto falado em escrito ou vice-versa por meio dos processos denominados como retextualização.

A *retextualização* não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 46).

Para haver compreensão, principalmente quando um texto for passado do oral para o escrito, pequenas mudanças precisam ser feitas para haver assimilação do assunto tratado. Todavia, vale ressaltar que a linguagem oral não deve ser compreendida como uma linguagem bagunçada e desordenada e sim um texto que tem sua própria formulação, Marcuschi (2005) esclarece que a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Para Marcuschi, de acordo com as combinações entre fala e escrita, é possível a retextualização ser feita entre: fala – escrita / fala – fala / escrita – fala / escrita – escrita. Em vários momentos da vida cotidiana, é realizado algum tipo de retextualização, algumas são mais comuns, outras mais complexas, mas todas passam por algum processo de modificação. Ao se tratar da retextualização da fala para a escrita, o autor (2005) vai sugerir um modelo como uma tentativa de sistematização desse processo.

É válido salientar que há um aspecto primordial na retextualização, que é o de compreender aquilo que foi dito. Se não houver tal compreensão cognitiva surgirá um problema no processo de retextualização, que, na verdade, nem será mais uma retextualização, visto que ocorrerá uma total mudança de sentido do texto base utilizado neste processo. Segundo Marcuschi,

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Essa atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2005, p. 47).

O autor também sugerirá quatro variáveis a serem observadas no processo de retextualização: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Tem-se como propósito ou objetivo da transformação a linguagem que será utilizada durante o processo de retextualização, podendo receber um tratamento mais formal ou informal dependendo do propósito do texto. Geralmente no texto em que, originalmente, já

está sendo utilizada uma linguagem mais informal, ao ser retextualizado, essa variação da linguagem será mantida, entretanto, se o propósito for retextualizar para um gênero cuja variedade formal se faça necessária, haverá modificações específicas, o que é bastante comum quando há a retextualização de um gênero oral para um gênero escrito, como por exemplo, retextualizar uma conversa informal entre um grupo de adolescentes em uma crônica.

A relação entre o produtor do texto original e o transformador corresponde à forma de avaliar os traços da oralidade que ainda estão presentes no texto de acordo com quem está fazendo a retextualização, geralmente quando é feita pelo próprio autor, tende-se a reduzir tais traços.

A relação tipológica é aquela em que o gênero textual falado passa para o mesmo gênero textual só que escrito, o que acaba acarretando modificações menos drásticas da fala.

Já os processos de formulação estão relacionados com as estratégias de produção vinculadas a cada modalidade. Marcuschi (2005) julga como a variável mais complexa tendo em vista que no texto escrito é sempre possível rever antes da versão final, o que não ocorre com os textos orais, correspondendo ao uso de estratégias que não são observadas na produção final.

Outra característica relevante é a diferença entre a atividade de retextualizar e a de transcrever. MARCUSCHI (2005, p. 49) observa que “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.” Ou seja, quando se transcreve um texto oral, é preciso conservar a natureza do discurso pretendido, enquanto na retextualização, há mudanças que se fazem necessárias. Ao se fazer uma transcrição, não se faz uma metalinguagem e, sim, uma transcodificação, ou seja, passar do sonoro para o grafemático, por exemplo. É uma primeira transformação, segundo o autor, porém ainda não será uma retextualização.

MARCUSCHI (2005, p. 69) sugere a seguinte distribuição dos fenômenos analisados no processo de retextualização:

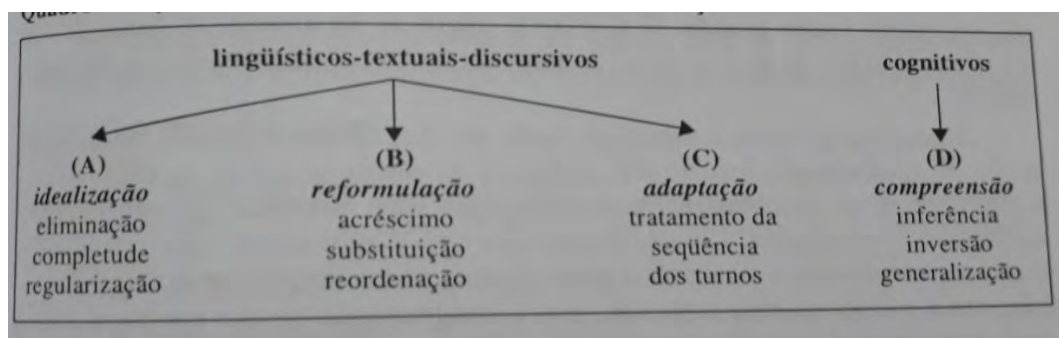


Figura 01: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.

Na figura 01, apresentam-se os aspectos propostos por Marcuschi (2005), os itens A, B, C representam os aspectos linguísticos-textuais-discursivos, enquanto D conduz aos processos de compreensão que podem levar às mudanças complexas. A fim de esclarecer ainda mais as fases desse processo, MARCUSCHI (2005, p. 72) sugere um diagrama com os fluxos das ações. Observa-se o quadro apresentado por Marcuschi na figura a seguir:

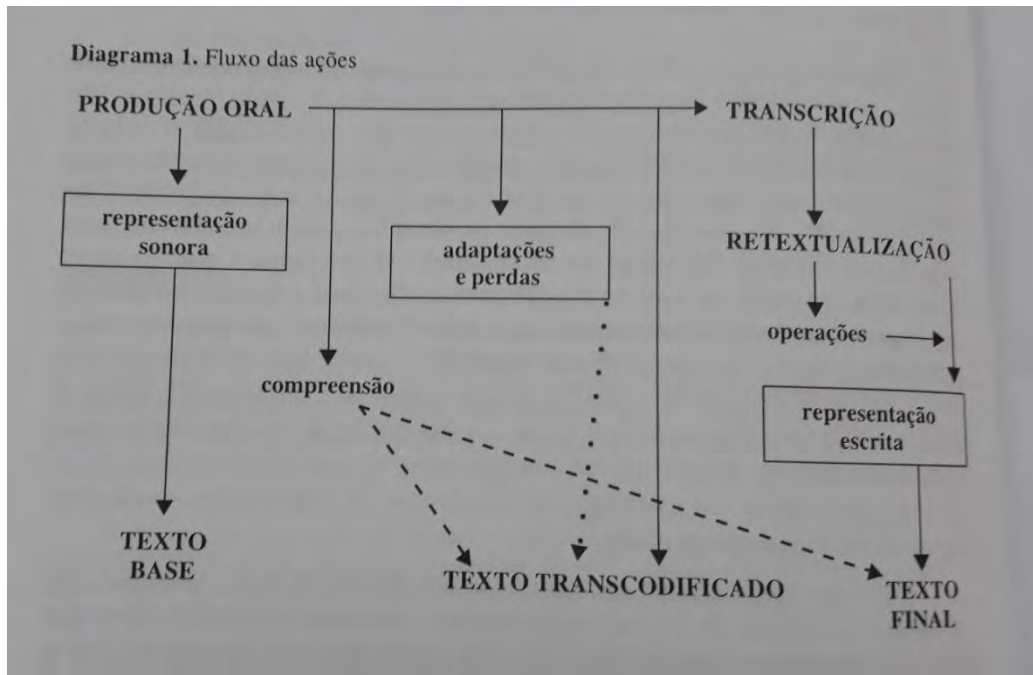


Figura 02: Fluxo das ações

A produção oral inicia-se por meio da representação sonora, é o texto base. As linhas representam dois momentos sugeridos pelo autor: um sendo da simples transcrição, que será denominado, por ele, como texto transcodificado e o segundo que leva à retextualização, com suas perdas e inserções, até chegar ao texto final.

MARCUSCHI (2005, p. 75) elabora um modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o escrito com intuito de ser um modelo para ser utilizado como investigação ou ensino. O autor esclarece que não necessariamente os processos se realizarão hierarquicamente do modo que ele estabeleceu, como já foi dito, será um processo complexo que pode apresentar outras hipóteses. Contudo, é comum que as operações se deem na seguinte ordem:

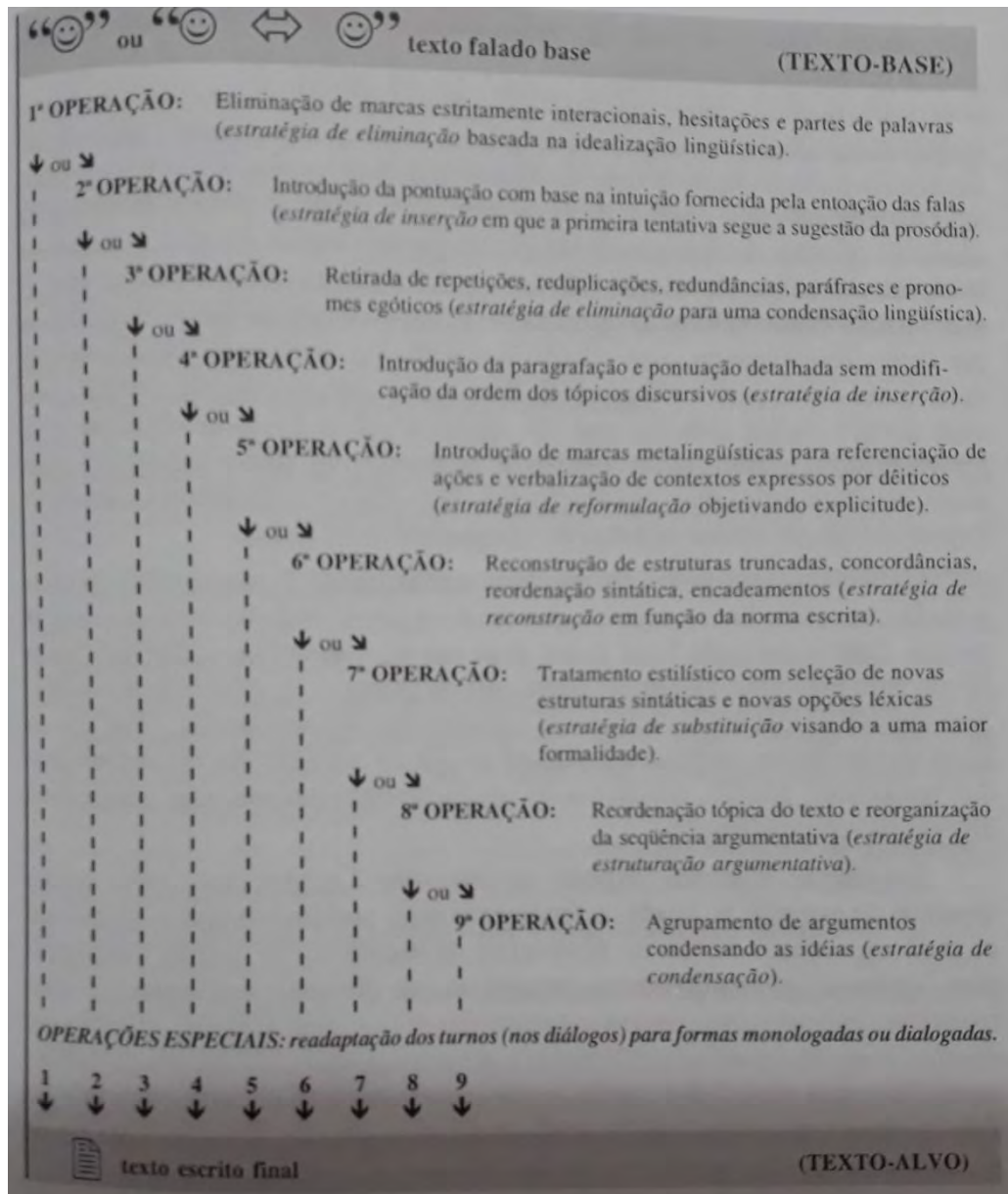


Figura 03: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.

As carinhas presentes na seqüência inicial representam que tanto pode ser um monólogo (a que aparece sozinha entre aspas) ou um diálogo, o importante é apresentar a linguagem oral. Os dois tipos de setas têm duas características, a seta reta indica que aquele pode ser o ponto de partida e ir direto ao final, enquanto a seta inclinada sugere que se pode passar para a operação seguinte. O símbolo ao lado da parte inferior é utilizado para lembrar que o texto final será escrito, ele é o processo final da retextualização.

Por fim, a metodologia proposta por MARCUSCHI (2005, p. 123) apresenta todas as características supracitadas em um modelo que ele chamará de Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização, como pode ser visto na figura a seguir:

**MODELO DIAGRAMÁTICO PARA ANÁLISE DOS
PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Texto Original	Retextualização	Operações e análises			
		tipo de oper.	Eliminações	Transformações	Acréscimos/ Alterações
		1ª			
		2ª			
		3ª			
		4ª			
		5ª			
		6ª			
		7ª			
		8ª			
		9ª			
		O. Esp.			

Figura 04: Modelo diagramático para análise dos processos de retextualização.

A partir desse modelo, é possível trabalhar os processos de retextualização em diversos contextos, desde a sala de aula até nos níveis acadêmicos, pois a língua é dinâmica sempre permitindo novos caminhos, estudos e perspectivas.

Dell'isola (2007) define a retextualização como um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, que pode acontecer entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade e que envolverá operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

A autora defende o uso da retextualização em sala de aula tendo em vista a necessidade de se trabalhar os gêneros, criando novas ferramentas para os alunos que ultrapassem os já constantes exercícios com foco na gramática normativa, nas modalidades retóricas e nos elementos coesivos. É fundamental incentivar os alunos a compreenderem o meio social a partir dos textos que são produzidos e consumidos pela sociedade.

A partir de aplicações de atividades voltadas para a retextualização realizadas em diferentes fases da educação básica em Minas Gerais, incluindo-se também o nível superior, a autora percebeu a exaustiva dificuldade dos alunos para identificar características dos gêneros, com isso, organizou uma atividade, dividida em etapas, para observar se haveria uma mudança entre o texto que seria o ponto de partida e a versão final. Nesta pesquisa, foram formuladas as atividades a partir deste modelo desenvolvido por Dell'isola.

- 1) *Leitura* de textos publicados em jornais, previamente selecionados.
- 2) *Compreensão* textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido.
- 3) *Identificação do gênero*, com base na leitura, compreensão e observação feitas.
- 4) *Retextualização*: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero.
- 5) *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido.

- 6) *Identificação*, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização.
- 7) *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

Figura 05: Tarefas propostas por Dell'isola

Dell'isola ratifica que não há uma fórmula ideal para realizar a retextualização já que esse processo envolve diferentes gêneros. Entretanto também ressalta a importância de não se criar um modelo engessado, mas sim permitir ao aluno compreender as semelhanças e diferenças entre os tantos gêneros textuais que o cercam, além de refletirem sobre os próprios textos. Como a própria autora afirma: “a retextualização conduz a uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita.” (DELL'ISOLA 2007, pg. 41)

2.4. Metacognição e a competência leitora

O que diferencia os homens dos outros animais? Uma pergunta simples que apresenta uma resposta tão simples quanto: o ser humano é um animal racional. Uma pesquisa rápida no Google e o significado da palavra racional remeterá à inteligência, ao bom senso, à razão, ao raciocínio. Essa capacidade de raciocinar está ligada a outras capacidades humanas, como a linguagem.

Aristóteles (384-322 a.C.), ao discutir sobre a linguagem, propusera que a análise do significado dos signos se realizava por meio da relação entre o pensamento e a realidade (Marcondes, 2009). Dentre as linhas de discussão do filósofo a respeito da linguagem, destaca-se a relação entre linguagem e pensamento. Aristóteles acreditava que o conhecimento que se desenvolvia no pensamento antecedia a linguagem e que a linguagem “expressa, portanto, um pensamento que se constitui de maneira prévia e autônoma em relação à sua expressão linguística.” (MARCONDES, 2009, p. 23)

A relação entre linguagem e pensamento perpassa a época de Aristóteles e se torna tema de estudos de diversas áreas, dentre elas, a Psicologia Cognitiva, que surge em meados dos anos 60, mais precisamente com a publicação do livro *Cognitive Psychology*, do psicólogo americano nascido na Alemanha, Ulrich Neisser, no ano de 1967. A Psicologia Cognitiva estuda a cognição e os processos mentais responsáveis por vários domínios humanos, como comportamento, conhecimento, percepção, memória, resolução de problemas e muitos outros processos mentais. Essa ciência postula que por meio da mente, o indivíduo irá interagir com seu meio e também adquirir a capacidade de se monitorar e de se autorregular. A compreensão que o indivíduo tem sobre o próprio cognitivo é denominada pela Psicologia Cognitiva como metacognição. (JOU & SPEBER, 2006)

O uso do prefixo *meta* antes da palavra cognição pressupõe a vasta possibilidade da capacidade humana de transitar em diferentes domínios mentais, de cognizar sobre a própria cognição e, a partir desse processo, conseguir ter a reflexão e a análise consciente das facilidades e das dificuldades de se realizar determinada atividade. A metatenção, a metalinguagem, a metamemória também fazem parte deste processo metacognitivo, pois todas envolvem um monitorando ativo para se chegar a determinado objetivo.

Os estudos sobre a metacognição ainda são bastante recentes se comparados a tantas outras terminologias presentes nos campos da cognição e do ensino, já que constam a partir da década de 1970. Embora recentes, muitas pesquisas utilizando estratégias metacognitivas vêm sido realizadas com intuito de comprovar o quanto essa capacidade humana de ter a consciência do que se faz e do que se pensa pode ser favorável para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo no âmbito educacional.

Segundo Flavell (1979), a maioria dos conhecimentos metacognitivos consiste na interação ou combinações entre dois ou três tipos de variáveis, sendo elas, as da pessoa, da atividade e da estratégia.

A variável pessoa abrange tudo o que o indivíduo acredita sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. É dividida em três subcategorias: diferenças intraindividuais (habilidades

próprias), diferenças interindividuais (motivação pelo outro) e universais de cognição (aspectos relacionados à cognição humana). Já a tarefa relaciona-se à forma como o indivíduo lida com as informações adquiridas.

E, a estratégia refere-se ao uso do conhecimento adquirido. Em relação a essa variável, o autor faz uma distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras correspondem ao resultado de uma tarefa enquanto as segundas à eficiência deste resultado.

Dessa forma, evidencia-se que cognição e metacognição são correlacionadas, entretanto a metacognição vai além da cognição. FLAVELL (1979 p.907) observa que “a metacognição refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles.” Por serem dois conceitos relativamente novos, é comum ainda ocorrer dúvidas entre atividades cognitivas e metacognitivas.

Brown (1990) defende que a diferenciação entre ambos os conceitos esteja no envolvimento da consciência, ou seja, se estiver abaixo do nível da consciência será uma atividade cognitiva e se for uma introspecção consciente será metacognitiva.

Leffa (1996) sugere que a forma ideal de distinguir as atividades cognitivas das metacognitivas seja por meio do conhecimento utilizado para executar a tarefa. O indivíduo quando sabe o que é preciso fazer e tem a capacidade para fazê-lo, como fazer um resumo de um texto, estará realizando uma atividade cognitiva, denominada por Leffa (1996) como conhecimento declarativo. Por outro lado, quando o indivíduo começa a avaliar o que está fazendo, analisa o seu conhecimento sobre aquele assunto e passa a ter uma consciência não só do produto, mas também do processo utilizado para chegar ao produto, estará se utilizando da metacognição, cujo conhecimento é definido por Leffa (1996) como processual, justamente por se relacionar ao processo, um exemplo seria o indivíduo ser capaz de reordenar os acontecimentos de uma narrativa.

Ao tratar cognição e metacognição relacionadas à aprendizagem, Illeris (2013) expõe que a cognição está ligada à aquisição e à memória por meio da interação do indivíduo com o ambiente, num processo de integração entre conteúdo e incentivo. Ou seja, as habilidades que o indivíduo necessita para diversas áreas, o valor que aquele aprendizado tem para ele, as matérias e as tarefas que precisa lembrar estão relacionadas à cognição o que Illeris (2013) definirá como Processos Fundamentais da Aprendizagem.

Os processos fundamentais da aprendizagem.



Figura 06: Processos Fundamentais da Aprendizagem por Illeris

Em relação à área de Linguagens, muitas pesquisas vêm sendo realizadas por professores pesquisadores com o objetivo de tornar alunos proficientes em leitura por meio de atividades metacognitivas, visto que a metacognição também está relacionada à competência leitora. Mas, afinal, o que é ler?

O conceito de ler, para alguns, está atrelado à decodificação de palavras, embora não haja muito sentido nesta afirmação, pois só conhecer palavras, sem lhe atribuir um sentido, torna o texto banal, vago, talvez por isso sejam comuns as críticas a algumas cartilhas, que apresentavam textos desconexos formados a partir de frases como “Bia babou o boi.”

Outra definição sobre ler, defendida por alguns autores, é de que ler é extrair o significado do texto. Leffa (1996) contesta essa afirmação por conta de se reduzir toda amplitude do texto a uma extração. Nesse conceito, extrair equivale a retirar aquilo que está somente dentro do texto, sem que haja possibilidade do leitor de explorar os elementos extratextuais.

Também há os que acreditam que ler é atribuir um significado ao que está sendo lido, Leffa (1996) questiona esse tipo de afirmação, pois generaliza a um único tipo de leitor, aquele que já traz consigo todo conhecimento de mundo relacionado àquele texto, além dos conhecimentos sintáticos, semânticos e textuais para ter competência de efetuar a compreensão do texto lido.

A intenção de apresentar esses três conceitos é mostrar que não é tão simples assim definir o que é efetivamente ler. Na primeira definição, o foco é na decodificação; no segundo, no texto; no terceiro, somente no leitor. O primeiro é irrelevante, os dois últimos separam-se em polos, distanciam-se. Em contrapartida, ao analisar pelo âmbito da cognição,

pode-se utilizar o conceito proposto por Leffa (1996) de que ler é a interação entre texto e leitor. O autor até faz uma comparação a uma explosão química, pois ocorre uma reação entre os dois elementos fundamentais para que aconteça o ato de ler. A leitura começa na intenção de ler e vai passando por fases como a da leitura pelos olhos, pelos lábios, e por diferentes subprocessos mentais até chegar à fase final que é o da compreensão.

De acordo com Gerhardt (2015), no momento de traçar um planejamento de atividades de leitura metacognitivas para os alunos, é preciso fazer um plano de leitura relacionado ao texto que será lido para que os alunos consigam além de cognizar em sala de aula, reconhecer suas capacidades e limitações sobre determinado conteúdo.

Estimular o aluno a fazer o monitoramento da sua leitura é outra estratégia a ser utilizada para que o discente seja capaz de realizar e compreender a leitura. Ao fazer uma leitura pousada, ao selecionar ou destacar informações relevantes, o leitor estará se monitorando, tal monitoramento acontece, pois ele estará se utilizando de uma elaboração cognitiva.

Antes mesmo de iniciar a leitura, o estímulo pode ser criado, ao apresentar um texto com ênfase ou levar um assunto que tenha a ver com o grupo, assim como fazer perguntas ou levantar hipóteses que gere curiosidade, pode fazer a leitura ficar interessante. É claro que é preciso levar o aluno a conhecer outros tipos de leitura que ultrapassem o meio que o cerca, mas em uma sala de aula com alunos aparentemente desestimulados, começar a fazer um trabalho visando à competência leitora utilizando-se de histórias da literatura clássica brasileira, talvez não surta tanto efeito ou não surte efeito algum, se comparado a um gibi, a uma notícia sobre esportes ou a outro texto relacionado ao universo juvenil.

A partir das hipóteses criadas pelo professor para os alunos, o docente pode estimular os alunos a criarem as suas hipóteses e fazerem inferências sobre o texto que está sendo lido e que, ao decorrer da leitura, fará o aluno confirmar ou refutar sobre o ponto de vista apresentado, assim ele irá organizando suas ideias e fazendo a compreensão do texto. Toda atividade planejada que faça o aluno refletir, analisar e compreender sobre o que está lendo é importante para torná-lo um aluno autônomo, competente em leitura.

Nunes e Sales (2018), numa pesquisa sobre as estratégias metacognitivas para a leitura e compreensão textual, analisaram as atividades de compreensão textual apresentadas no livro didático de uma turma de 08º ano, cujas questões eram relevantes e conduziam ao contexto histórico-social dos alunos. A proposta era desenvolver uma prática de ensino voltada para a relação entre texto/ autor/ leitor, adequando as atividades metacognitivas para que os alunos levantassem hipóteses e fizessem inferências e, conseqüentemente, conseguissem realizar a

compreensão textual. O resultado esperado foi alcançado e as autoras salientaram a importância de o professor de Língua Portuguesa, como mediador, conhecer as estratégias metacognitivas para subsidiar um trabalho com leitura que faça os alunos reconhecerem informações implícitas e explícitas no texto.

A literatura aponta que estratégias de leitura, incluindo as de natureza metacognitiva, são eficazes em ajudar o aluno a desenvolver sua compreensão e a superar dificuldades, e sendo assim podem e devem ser ensinadas, pois este ensino é essencial para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto. (HODGES & NOBRE, 2012, p.480)

PALOMANES (2018, p.21) define a competência leitora como “o domínio de habilidades cognitivas que permitem uma compreensão global de um texto”, ou seja, no âmbito escolar, para que o aluno possa ser competente em leitura, é importante que consiga construir paráfrases, compreender os sentidos e os significados das palavras, das expressões, fazer inferências, ter a percepção das intenções do autor e criar hipóteses sobre o texto lido.

O professor desempenha um papel fundamental para que as estratégias metacognitivas, visando à competência leitora, sejam bem-sucedidas, afinal, ele será o responsável por mediar este encontro entre o aluno e o texto. Será o docente que irá preparar as atividades e aplicá-las, observando o desempenho de seu alunado e buscando a autorregulação dos seus alunos. A realização de atividades motivadoras é um processo gradativo e que para obter bons resultados, como justifica Palomanes (2018), é preciso que haja a atuação do professor e do aluno. Somente desse modo, será possível motivar o discente a autorregular suas emoções, a conseguir ter atenção nas atividades que realiza, a fazer a autorreflexão e, conseqüente, a monitorar suas ações sozinho, sem a atuação incisiva do professor.

3 METODOLOGIA

Embora esta pesquisa apresente dados estatísticos referentes às atividades realizadas, trata-se de uma abordagem qualitativa, cujo propósito é explicar o porquê e de que forma se alcançaram os resultados, pois “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 32)

Quanto ao procedimento, foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação, que engloba a investigação, a ação e a participação dos sujeitos participantes, neste caso, docente e alunos.

Ainda neste capítulo, a escola e os sujeitos da pesquisa serão apresentados; em relação a estes últimos, o projeto do qual participam, a crença que têm sobre si mesmos, o quanto esta visão influencia no comportamento em sala de aula e no aprendizado também serão relatados.

As etapas da mediação pedagógica finalizarão esta seção.

3.1 A pesquisa- ação: conceitos básicos

Este trabalho segue a linha da pesquisa- ação que é definida, segundo Thiollent (1988), como uma investigação social com base empírica que envolve tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa com o intuito de desenvolverem uma determinada ação.

Neste tipo de pesquisa, o investigador necessita identificar um problema, planejar como irá programar as ações que deseja, fazer leituras diversas sobre o que pretende desenvolver, visto que a pesquisa-ação, nada mais é do que a junção entre a teoria e a prática, assim como, também precisa envolver todos os participantes no processo, analisar e avaliar se seu plano de ação foi eficaz e se poderá servir de base para próximas aplicações para que outros pesquisadores possam adaptá-lo e utilizá-lo.

A utilização desse tipo de pesquisa em sala de aula está relacionada ao fato de o docente poder estar em contato como objeto de investigação, analisar de forma proximal os problemas que afetam o desenvolvimento da sua turma e o que pode ser feito para sanar tais dificuldades.

Embora a pesquisa-ação tenha algumas características similares à prática rotineira e à pesquisa científica, há muitos fatores que a difere das outras duas. Enquanto a pesquisa-ação apresenta características como ser inovadora e contínua, a prática rotineira tende a ser habitual e repetida, ou seja, o que antes era inovador, tornou-se hábito, algo normal, acrescentando

mais do mesmo. Em relação ao aspecto de continuidade, enquanto a prática rotineira permite que um pesquisador repita um processo já antes utilizado, na pesquisa-ação isso se torna mais inviável, visto que cada pesquisador terá que montar seu plano de ação de acordo com a sua realidade e, é quase impossível, que duas realidades sejam totalmente iguais.

Da mesma maneira, a pesquisa-ação distingue-se da pesquisa científica em aspectos, como por exemplo, lidar com os fenômenos, enquanto que na primeira o importante é explicá-los e compreendê-los; na segunda, tende-se a teorizar o que ocorreu, o foco centra-se nas generalizações e nas explicações.

Entretanto, apesar de apresentarem características distintas, cada tipo de pesquisa poderá ser utilizado de acordo com o propósito do pesquisador. Nesta pesquisa, a aplicação ideal não poderia ser outra além da pesquisa-ação. Em contrapartida, para poder sanar problemas maiores em todo um contexto educacional, ultrapassando as aulas de Língua Portuguesa e abrangendo todo o sistema, talvez fossem precisas pesquisas mais amplas e de cunho científico, o que se espera que um dia aconteça, tendo em vista os dados que mostram que o sistema educacional brasileiro não está sendo efetivo.

De todo modo, nesta pesquisa, na análise da mediação pedagógica, serão encontradas as sequências da pesquisa-ação: identificação do problema, planejamento das ações, implementação, monitoramento dos resultados e avaliação. Assim como, poderá ser observada a participação dos alunos durante todo o processo.

3.2 A escola

A Escola Municipal Panaro Figueira localiza-se no bairro Jardins, área periférica de Seropédica. Em 2018, havia 1.513 alunos matriculados, divididos do 4º ano do Ensino Fundamental I até o 9º ano do Fundamental II, incluindo as turmas da EJA. Em 2019, o número de matrículas subiu para 1.535. Segundo o site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), o último dado sobre Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola, em relação aos anos finais do ensino fundamental, consta do ano de 2015, no valor de 3,5, sendo considerado abaixo da média, que é no valor de 4.0. O ano de 2017 não foi computado, como justificativa, o INEP informa que o número de participantes no Saeb (Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica) foi insuficiente. O município de Seropédica também não alcançou a meta do Ideb para 2017, que era de 4,8, conseguindo apenas 4,4.

A escola tem um total de 182 funcionários, sendo 112 docentes, todos com habilitação exigida por lei para lecionar. A escola funciona nos três turnos, possuindo 23 salas de aula para 47 turmas divididas entre os turnos. As salas de aula, embora limpas, não possuem ar condicionado, contando apenas com dois ventiladores pequenos, um em cima do quadro e outro no interior da sala. As janelas abertas não são suficientes para criarem um ambiente climatizado numa cidade tão quente quanto Seropédica.

Há uma pequena biblioteca acessível aos discentes, mas sem que haja uma pessoa responsável pela mesma. A organização deste espaço acontece por meio da participação em conjunto de, praticamente, todos os funcionários, entretanto para estimular a leitura e auxiliar os alunos na escolha dos livros não há um mediador, essa função fica a cargo dos professores, quando possível.

O laboratório de informática também é pequeno para a grande quantidade de alunos presentes nas turmas, além de haver poucos computadores funcionando e da internet raramente funcionar. O laboratório de ciências fica em um espaço maior, contém bastantes materiais para uso dos alunos e dos docentes da área, quando não está sendo utilizado para fins científicos, há aulas de violão no turno da manhã.

A quadra é coberta, todavia, quando chove, ocorre alagamento, o que impede a utilização da mesma. Não há auditório, qualquer tipo de apresentação, incluindo a formatura, ou é feita no pátio ou na quadra. Os alunos têm acesso à água filtrada, merenda diversificada, bebedouros e banheiros femininos e masculinos.

Algumas vezes, a entrega da merenda pelo município atrasa, o que afeta as aulas, pois é inviável o aluno ficar na escola, ao longo do dia, com fome. Outras vezes, a CEDAE (Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro) precisa fazer manutenção no Rio Guandu e o fornecimento de água é interrompido, o que também impede que haja aula. Esses contratempos recorrentes atrapalham a dinâmica em sala de aula, inclusive ocasionando certo atraso na aplicação das atividades propostas nesta pesquisa.

A gestão escolar procura sempre manter a organização da escola, não há pichações nos muros, as salas estão sempre limpas, carteiras quebradas são levadas para o conserto, além de todo o apoio dado aos professores para que possam desempenhar, da melhor forma possível, sua função. O público que frequenta a escola é misto, há alunos de Itaguaí, Nova Iguaçu e Seropédica, são características de diferentes lugares compartilhando o mesmo espaço, portanto há um multiculturalismo no ambiente escolar.

Segundo a pesquisa de Reis (2018), no ano de 2016 foi constatado 153 alunos com defasagem idade-série, desses, 40% ficaram retidos no mesmo ano. Como a unidade escolar

fica num local conhecido historicamente por conflitos territoriais entre milicianos e facções criminosas, embora não haja relatos recentes sobre alguma situação que tenha prejudicado a dinâmica da escola, muitos pais não se sentiam seguros de deixarem seus filhos estudarem à noite, por isso, em 2016, a orientadora educacional sugeriu a implantação da EJAd (Educação de jovens e adolescentes), que foi aprovada pela secretaria de educação do Município de Seropédica somente no segundo semestre de 2017 e passou a ocorrer no turno vespertino.

Mesmo com a criação da EJAd, o número de vagas disponíveis não foi o suficiente para abranger toda a demanda de alunos com defasagem escolar que se encontravam na escola. Neste ano, 2019, há cerca de 170 alunos nessa situação, desses, apenas 102 fizeram ou fazem parte da EJAd, contando com a turma que concluiu no primeiro semestre deste ano. Os alunos, participantes desta pesquisa, fazem parte deste projeto. Nas seções seguintes, serão relatadas a criação da EJAd, o propósito dela, as características e as crenças dos discentes que compõem este trabalho.

3.3 A EJAd

A EJAd (Educação de Jovens e Adolescentes), projeto pensado e aplicado pela, até então, Orientadora Educacional da Escola Municipal Panaro Figueira, tem por objetivo não só o de reduzir o número de alunos com distorção idade-série, mas também de resgatar a autoestima deste alunado e, conseqüentemente, estimular a vontade de estudar e de ter sonhos para o futuro.

Reis (2018) acreditava que o resgate não poderia nem deveria partir apenas da vontade dela, mas que teria de ser uma integração entre a mediação da orientação educacional e sujeito-família-comunidade. Por isso, antes de o aluno ingressar na EJAd, havia uma reunião individual entre orientadora e discente e reuniões contínuas com os pais, afinal eram alunos que mostravam bastante rebeldia e também vergonha por se destacarem pela idade e pela altura em relação aos outros alunos das séries regulares. A orientadora também buscava parcerias com o corpo docente e com outros colaboradores fora do ambiente escolar para que pudessem auxiliar no desenvolvimento desses discentes.

A maioria dos colaboradores eram alunos-pesquisadores e professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desde a criação da EJAd em 2017, até o ano de 2019, os alunos foram envolvidos em diferentes projetos, como: passeios guiados por professores por diferentes lugares do Rio de Janeiro; a criação do grêmio estudantil (em 2017 e em 2018); a elaboração do jornal-mural (em 2017 e em 2018); jogos interclasses (de

2017 a 2019); acompanhamento com psicólogos voluntários (de 2017 a 2019); encontro mensais na UFRRJ em que participavam de diferentes atividades propostas por alunos da Universidade (2018 e 2019) e, em 2019, a turma do nono ano participou do simulado, realizado pela escola, para a prova da CTUR (Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), conseguindo alcançar boa pontuação mesmo tendo um currículo reduzido em relação às turmas regulares.

O currículo da EJAd foi adaptado a partir do currículo da EJA (Educação de Jovens e Adultos) noturna. As turmas regulares são, relativamente, grandes, tendo por base, em sua maioria, de 30 a 50 alunos, embora não chegue a este número expressivo no final do ano letivo. Já na EJAd, como a proposta é um ensino diferenciado, as turmas contam com, no máximo, 30 alunos, já que muitos desses discentes apresentam bastante dificuldade para assimilarem os conteúdos e também para que não haja tanta conversa paralela ou qualquer outro evento que possa acarretar falta de atenção.

O docente que leciona para as turmas da EJAd percebe que utilizar a metodologia do ensino tradicional não funciona com as turmas, visto que são alunos que reprovaram, alguns por diversos anos, logo, além de muitos não conseguirem se adaptar a essa metodologia de ensino, outros já haviam visto determinados conteúdos várias vezes e não viam sentido em aprendê-los.

A maioria desses discentes, em conversa com a orientadora educacional, apresentava histórico de desinteresse por conta de problemas que transpassavam os muros da escola. Por isso, em conversa com os docentes, a orientadora frisava a importância de inserir, nos contextos de sala de aula, temas que fizessem parte do cotidiano daquele aluno e que pudesse fazê-lo ressignificar o ambiente escolar.

Dessa forma, era comum haver a interdisciplinaridade entre os docentes, aulas fora do espaço escolar e atividades que fizessem os alunos refletirem sobre o quanto eles eram importantes não só no espaço escolar, mas também além dele. REIS (2018, p. 85) afirma que “os professores atuaram em busca de uma educação transcendente e os alunos em busca de quebrar paradigmas e ressignificar a importância do estudo para a vida. ”

Contudo, em meados de 2018, a orientadora educacional, por questões burocráticas, precisou exonerar do Município de Seropédica, atuando, a partir de então, no projeto, como voluntária e pesquisadora da UFRRJ até o ano de 2019. Já não era possível estar totalmente presente na dinâmica com as turmas, embora continuasse dando o suporte aos professores, aos familiares e aos alunos. Alguns colaboradores já não estavam mais presentes no ano de 2019 e alguns alunos que ingressaram neste mesmo ano não passaram pela conversa inicial com a

orientadora para conhecer o sentido da EJAd, por isso, no início do ano letivo de 2019, era comum alguns discentes comportarem-se de forma inadequada e desrespeitosa, pois achavam que o projeto visava à saída deles da escola de forma mais rápida e que passariam de série independente de se esforçarem ou não.

Como a orientadora só conseguia ir uma vez durante a semana à escola, o início do primeiro semestre foi bastante conturbado, até que, após muitas conversas, os discentes entenderam que o objetivo do projeto era dar uma oportunidade de mudança para aqueles, muitas vezes, vistos como marginais. Assim, após longas conversas e algumas mudanças, o projeto seguiu até o final do ano letivo de 2019, obtendo, novamente, sucesso e baixo índice de reprovação. É provável que o projeto EJAd continue em 2020 para que novos alunos possam ter a oportunidade de participar de um resgate educacional e, sobretudo, emocional.

3.4 Os sujeitos participantes e a crença sobre si mesmo

A escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa ocorreu, primeiramente, pelo fato de a pesquisadora ser professora regente de Língua Portuguesa dos alunos, que eram novos no projeto EJAd, por isso não compreendiam a importância do projeto e, diferente das turmas anteriores, era uma turma de nono ano bem extensa, contando com 38 alunos com defasagem idade-série, entre 15 a 18 anos, em sua maioria meninos, cujo histórico no ambiente escolar era de rebeldia, de desrespeito e de desinteresse. Considerados, na fala de alguns docentes, como “os piores alunos da escola”.

Os alunos aceitaram participar do trabalho de forma espontânea, os responsáveis foram avisados e os termos exigidos pelo comitê de ética da UFRRJ foram devidamente lidos e assinados por discentes e responsáveis.

Mas a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa não estava funcionando de forma adequada na turma, sala cheia, muito calor, apenas dois pequenos ventiladores para arejar todo o ambiente, janelas que não davam vazão, alunos desinteressados e pesquisadora que não conhecia nem compreendia bem quem eram esses novos alunos.

Embora os alunos não tivessem ainda passado pela orientadora educacional, como a pesquisadora já havia trabalhado com outras turmas da EJAd, tinha total ciência de que antes de iniciar as atividades, deveria se inteirar com seu alunado. Desse modo, foi proposto a eles que respondessem um pequeno questionário sobre a crença que traziam consigo sobre si mesmos enquanto estudantes e sobre a escola. O termo crença, neste trabalho, será interpretado do mesmo modo que em Barcellos (2004, p. 2) “como uma forma de

pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação.”

As crenças, geralmente, estão relacionadas a determinado grupo social, mas também podem ser individuais, do mesmo modo, são manifestadas em diversos contextos, incluindo a sala de aula. O professor e cada aluno trazem consigo uma crença, que comumente é percebida em suas ações. Segundo Barcellos (2004), no Brasil, na década de 90, acreditava-se que as crenças eram fixas e estáveis, sem relação com o conhecimento. Havia também o fator julgamento, de estabelecer se determinada crença era certa ou errada. A mudança desse tipo de pensamento passa a ocorrer a partir dos avanços nos estudos sobre cognição, em que pesquisadores começam a perceber que as crenças são dinâmicas, podem ser construídas socialmente ou se desenvolver em determinado contexto, além de receberem diferentes influências.

Do mesmo modo, é válido ratificar que crenças não são fixas e podem se alterar de acordo com as experiências e vivências, podendo mudar em determinado período. Tendo o conhecimento de que muitos dos seus alunos já traziam consigo a crença de que eram “os piores da escola”, uma das principais intenções da pesquisadora era fazer com que essa crença fosse desmistificada.

O processo de investigação das crenças pela docente foi por meio do questionário. As perguntas foram lidas e os alunos respondiam sem nenhum tipo de intervenção, por isso algumas respostas, ao serem analisadas posteriormente, estavam desconexas em relação ao que havia sido perguntado, talvez por não ter conseguido compreender o que era pedido ou pela forma como fora elaborada pela docente. Também foi solicitado que não inserissem nome, apenas identificassem o gênero ao qual pertenciam para poder fazer um parâmetro em relação às respostas. Todos os questionários solicitados nesta pesquisa foram totalmente imparciais e sem identificação para que os discentes pudessem responder de forma mais sincera possível. É importante ressaltar que algumas respostas estarão em um número maior do que a quantidade de participantes, pois alguns discentes inseriram mais de uma resposta no questionário respondido.

As perguntas foram entregues, impressas e correspondiam à seguinte ordem:

- 1) Qual foi o principal motivo que te fez atrasar nos anos escolares?
- 2) Você consegue compreender os conteúdos ensinados na escola?
- 3) Como você se considera como aluno? Justifique.
- 4) Para você, qual é a importância da escola para sua vida? Justifique.

- 5) O que você acha da sua fala e da sua escrita em português?
- 6) Como sua família te considera como aluno?
- 7) Como você acha que seu comportamento influencia no seu aprendizado?

Dos 38 alunos, 28 responderam ao questionário, sendo 15 alunos e 13 alunas. Os alunos da EJA não apresentam uma assiduidade em conjunto, raramente todos os alunos estão presentes em aula.

As tabelas a seguir apresentarão os resultados relacionados a cada pergunta.

1) *Qual foi o principal motivo que te fez atrasar nos anos escolares?*

Tabela 1: Motivo do atraso escolar

Respostas	Aluna	Aluno
Amizade	1	3
Assimilação do conteúdo	0	1
Bagunça	3	8
Comportamento	1	2
Desinteresse	1	2
Explicação do professor	1	0
Escola	0	1
Falta de atenção	1	0
Faltas	4	3
Não saber ler	1	0
Pausa nos estudos	0	1
Problemas de saúde	1	0
Problemas pessoais	1	0
Separação dos pais	0	3
Sono	0	1
Trabalho	1	0

Embora alguns alunos tenham colocado mais de uma resposta e todas tenham sido consideradas, percebe-se que a principal causa da repetência, principalmente, entre os meninos foi ocasionada por brincar na sala de aula e não se importar com o que estava sendo ensinado. Entretanto, a maioria respondia bagunça e outro motivo além do citado. Percebe-se

que, para eles, o espaço escolar não era um lugar atrativo. Entre as meninas, destacam-se mais questões relacionadas ao aprendizado.

2) *Você consegue compreender os conteúdos ensinados na escola?*

Tabela 2: compreensão dos conteúdos

Respostas	Alunas	Alunos
Sim	3	10
Não	0	3
Um pouco	2	0
Algumas disciplinas	8	2

Nesta segunda pergunta, os alunos compreenderam que se referia apenas ao ano de 2019, período em que já se encontravam na EJAd, a pesquisadora reconhece que poderia ter elaborado de uma forma que entendessem que poderia estar relacionado a todas as séries que eles já haviam estudado. Percebe-se que mesmo com a ideia de o projeto ter um ensino diferenciado, algumas disciplinas ainda parecem distantes para o aluno. Este tipo de dado revela que, muitas vezes, a crença que o professor tem sobre sua prática em sala de aula, embora pareça ideal para ele, por ter sido estimulado dessa forma ou por se conformar de que seja o modelo ideal, não está alcançando o aluno, por isso é tão importante que o docente analise criticamente suas crenças. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, p.18)

Em contrapartida, analisa-se que embora os meninos justifiquem que a bagunça seja o principal motivo de reprovação dos anos anteriores, eles afirmam que conseguem compreender a matéria.

3) *Como você se considera como aluno? Justifique.*

Tabela 3: visão do aluno sobre si mesmo

Respostas	Alunas	Alunos
Bagunceiro	0	2
Bom	4	7
Comportado	0	1

Depende do dia	0	1
Esforçado	1	0
Falante	1	0
Inteligente	0	1
Mediano	5	2
Neutro	0	1
Ótimo	1	1
Ruim	1	0

A partir da análise desta terceira tabela, percebe-se que os meninos trazem consigo a crença de que sejam bons alunos, já as meninas, em sua maioria, consideram-se alunas na média, em algumas das justificativas alegam que embora tenham bom comportamento, a dificuldade em aprender os conteúdos não permite que sejam boas. “Na média, por causa da dificuldade de aprender” (Aluna X). A crença de ser mediana por esse motivo pode estar relacionada ao conceito de avaliação quantitativa comum nas escolas brasileiras, em que o bom aluno é aquele que obtém boas notas.

4) *Para você, qual é a importância da escola para sua vida? Justifique*

Tabela 4: importância da escola

Respostas	Alunas	Alunos
Importante para o futuro	10	8
Mercado de trabalho	5	6
Novos aprendizados	0	1
Ser músico	0	1
Ajudar a mãe	1	0

A pergunta 4 pode ser considerada bastante recorrente, porém necessária neste questionário. A crença de que a escola seja importante para a vida é comum na sociedade. É uma crença que pode ser considerada como social, pois se acredita que somente pela escola, o indivíduo poderá ter um futuro promissor e um bom trabalho. É a típica crença ligada às ações. Entretanto, num contexto escolar em que os alunos reprovaram e alegaram, em suas respostas (vide tabela 1) que o principal motivo foi a bagunça, será que a crença da

importância da escola é somente uma repetição de uma crença social ou uma crença real do indivíduo? Se for real será que, realmente, ele analisa suas ações para alcançar o que espera da escola?

Apenas 03 alunos escreveram sobre uma visão diferente da importância da escola. Destaca-se a resposta do aluno Y “Hoje a importância da escola é por causa da música. porquê quero ser cantor e na escola é que aprendo muita coisa inclusive o companheirismo.” Ressalta-se que as inadequações de escrita foram mantidas para preservar a originalidade do texto.

5) *O que você acha da sua fala e da sua escrita em português?*

Tabela 5: avaliação da linguagem e da escrita

Respostas	Alunas	Alunos
Boa	0	1
Boa, mas pode melhorar	2	0
Educada	1	1
Escrita boa	0	1
Fala boa	1	0
Inapropriada	3	3
Informal	0	1
Mediana	1	6
Moderna	1	0
Normal	0	1
Péssima	1	1
Precisa melhorar	0	1
Ruim	3	0
Resposta incompleta	1	0

Ao analisar as respostas, percebe-se que os alunos não se sentiram seguros ao responderem sobre a linguagem que utilizavam, principalmente, pela crença existente de que a linguagem só será “boa” ou “competente” se o uso for formal. Os alunos consideravam a sua linguagem inapropriada porque usavam gírias ou por não saberem regras gramaticais. Há uma crença ainda muito relevante de que somente a linguagem formal seja a linguagem

correta. Essa crença precisa ser revista, principalmente, pelos professores, pois a língua é formada por variações que permitem ao falante que a utilize de acordo com a situação de uso. É preciso que os alunos compreendam que há momentos em que precisarão ser mais formais e, em outros, poderão usar gírias e não se preocuparem com a formalidade. Do mesmo modo, é necessário fazer mediações pedagógicas que possam fazer desse aluno proficiente em escrita, pois se sabe que, vivendo em um país grafocêntrico, ter uma escrita eficiente torna-se primordial. Dessa forma, a crença de que a língua está envolta em diferentes contextos sociais precisa ser disseminada para que o discente consiga compreender que não existe uma fala e uma escrita “boa”, “péssima” ou “ruim”, mas sim adaptada a determinado uso.

A compreensão de que o estudante se insere em diferentes eventos socioculturais por meio dos quais lida com realizações linguísticas variantes, escolhendo-as a depender do efeito de sentido que deseja alcançar, consiste em um amadurecimento que afasta os envolvidos com o processo de letramento escolar dos juízos de valor social. Trata-se de uma tarefa difícil, mas, ao mesmo tempo, libertadora, porque procura romper com certos estereótipos linguístico-sociais que acabam por silenciar a voz dos estudantes. (SANTOS, 2018, p. 53)

6) *Como sua família te considera como aluno?*

Tabela 6: crença da família

Resposta	Alunas	Alunos
Bom	6	3
Burro	1	1
Estudioso	1	0
Mau	0	1
Mediano	1	3
Melhorou	0	3
Péssimo	2	1
Não conversa sobre isso	0	1
Não dialoga com a família	1	0
Família aconselha sem julgar	0	1
Sem resposta	1	0
Resposta não correspondente	0	1

Há muitos estudos sobre crenças e sua relação com o contexto escolar, Barcellos (2004) salienta diferentes pesquisas sobre a crença dos alunos, dos professores e dos professores que formam professores, entretanto seriam interessantes pesquisas que investigassem as crenças dos familiares, que em sua maioria influenciam os filhos. Observar que dois estudantes alegaram que seus responsáveis o qualificam como “burro” causa certa consternação, pois os que deveriam ser os maiores incentivadores dos filhos são os que utilizam adjetivos de ofensa. Outros familiares acham que o estudante seja péssimo porque reprovou. A reprovação passa a ser parâmetro para caracterizar todo um contexto do estudante, sem levar em conta o que pode tê-lo levado a repetir.

No entanto, um fator que chama a atenção é que muitos estudantes não compactuam com o pensamento dos familiares, visto que a maioria se qualifica como um bom aluno, possivelmente esse fato pode ter ocorrido a partir das transformações de determinadas crenças que ocorrem no ambiente escolar.

7) *Como você acha que seu comportamento influencia no seu aprendizado?*

Tabela 7: influência do comportamento

Respostas	Alunas	Alunos
Atrapalha o aprendizado	0	1
Ganhar pontos	1	0
Importante	2	0
Influencia bem	3	1
Influencia muito	3	5
Influencia pouco	0	1
Mal	0	2
Necessário	1	3
Não influencia	1	1
Sem resposta	0	1
Trabalho futuro	0	1
Resposta não correspondente	1	0

Tendo em vista que a turma apresentava comportamento inadequado, a pergunta sete foi feita justamente para refletirem se a forma como se comportavam em sala de aula

influenciava o aprendizado. Interessante constatar que a maioria tem a consciência de que se não tiver um comportamento adequado, o aprendizado será prejudicado. O que demonstra que ao responderem que a bagunça foi a motivadora da maioria das reprovações, refletiram que o mau comportamento não permitiu que passassem de série.

A partir das respostas do questionário, a pesquisadora começou a elaborar maneiras de utilizar as atividades metacognitivas como estímulo para que esses alunos pudessem ter mais confiança em si mesmos e conseguissem perceber que eram capazes de aprender mesmo havido algum atraso escolar. Dessa forma, alguns planos foram traçados com o intuito de alcançar tal objetivo.

O primeiro passo foi uma conversa com a turma, em que se chegou à conclusão de que aquele número de alunos não era o ideal para desenvolver um bom trabalho, portanto quando o semestre se encerrou em julho de 2019, docentes, orientadora e gestão concluíram que seria melhor que, a partir de agosto, as turmas fossem divididas em duas.

Segundo passo foi começar a trabalhar as atividades metacognitivas e os processos de retextualização, entretanto ficou acordado entre pesquisadora e discentes que as aplicações seriam colaborativas, todo material seria desenvolvido pela docente, mas os alunos poderiam opinar sobre o que estavam fazendo, questionando, dando sugestões. A professora seria a mediadora das atividades e os alunos, por meio de questionários, iriam analisar se estavam ou não progredindo.

A partir dos planos montados, passou-se para a etapa da mediação pedagógica. Ratifica-se que o uso do pequeno questionário sobre as crenças desses alunos foi de total importância para conhecer mais sobre eles e conseguir elaborar atividades que realmente fossem de relevância. Conclui-se que mesmo as crenças sendo complexas, pois estão ligadas ao cognitivo, que é particular de cada indivíduo, investigá-las é primordial para a tomada de decisão do professor em relação à sua turma.

3.5 Etapas da mediação pedagógica

Nesta seção, serão apresentadas, grosso modo, as atividades realizadas com os alunos para que conseguissem realizar o processo de retextualização a partir de atividades metacognitivas de compreensão textual e de estratégias de leitura. Busca-se, com isso, responder à questão que move todo este trabalho que é como o professor de Língua Portuguesa pode atuar, utilizando a retextualização e a metacognição, para ampliar o letramento dos seus alunos.

Antes de iniciar a aplicação das atividades, indagou-se à turma se havia interesse em realizar este trabalho e, após a aprovação da maioria, explicou-se o que seria realizado e os benefícios que traria para a formação deles, frisando a importância da coparticipação para o desenvolvimento das atividades.

Importante ressaltar que os responsáveis tiveram conhecimento do projeto e autorizações por escrito foram dadas para aqueles que concordaram com o fato de seu filho participar do projeto. Embora não tenha havido nenhum tipo de discordância sobre a participação dos discentes, em nenhum momento houve qualquer cobrança ou punição para que fossem obrigados a participar. As atividades foram realizadas concomitantes às aulas e, mesmo que fossem lembrados que haviam aceitado participar do projeto, quando algum aluno se recusava a fazer qualquer atividade, o seu direito era respeitado e era aplicada outra atividade relacionada a outro conteúdo para que toda a turma ficasse em harmonia.

Após a escolha dos gêneros a serem trabalhados por parte dos próprios alunos, aplicou-se a primeira atividade diagnóstica para que a professora-pesquisadora pudesse verificar se o que foi pensado para a turma daria resultados esperados e comprovar as dificuldades apresentadas pela turma. A professora explicou o que era retextualizar, utilizando-se de exemplos do cotidiano deles, como as conversas informais e mensagens do WhatsApp e, em seguida, deixou que escolhessem qualquer história da Turma da Mônica e retextualisassem em conto. Ao analisar as produções, percebeu que a maioria não conseguiu realizar o processo, por não adequar as estruturas, por falta de compreensão da história ou pelos dois motivos na mesma produção.

Muitos alunos também relataram que, embora soubessem o que era a Turma da Mônica, não sabiam distinguir muito bem os personagens e tinham dúvidas relacionadas às características deles, outros nunca haviam lido um gibi por isso não conseguiam entender o que estavam lendo. Houve até casos em que não sabiam como era feita a leitura dos quadrinhos, se era na horizontal ou na vertical, por isso, na aula seguinte, foi feita uma exposição, por meio de slides, para explicar sobre a estrutura e elementos das histórias em quadrinhos e apresentar os personagens principais da Turma da Mônica.

Já que os alunos tinham 05 tempos semanais de Língua Portuguesa, sendo 03 às quartas e 02 às sextas, ficou acordado que, em cada semana, em um desses dias, seriam utilizados alguns desses tempos para as aplicações das atividades. Ressalta-se que não havia um dia específico e que não foi possível aplicar as atividades de forma interrupta por causa de imprevistos acontecidos, como feriados, falta de água ou de merenda e outras situações que ocasionavam aula parcial.

A partir do resultado da atividade diagnóstica, elaboraram-se as atividades a serem aplicadas: foram 09 atividades entre produções escritas, leitura e interpretação textual, até a atividade 10 que consistia na atividade final relacionada à retextualização. No final, os alunos receberam um formulário para ser respondido, de forma anônima, para opinarem sobre a relevância do que foi realizado em sala de aula.

Conforme as atividades eram aplicadas, percebeu-se que os alunos apresentavam dificuldades em relação a outros aspectos, como, ortografia, concordâncias nominais e verbais, paragrafação; entretanto, para não se tornar um trabalho muito amplo e centrar as atividades na proposta desta pesquisa, optou-se por não criar mais atividades diferenciadas para amenizar essas dificuldades detectadas. Por isso, pode-se esperar, na produção final, que os textos apresentem algumas inadequações. No entanto, o critério utilizado na avaliação será referente, única e simplesmente, à produção do processo de retextualização.

Ressalta-se que, da atividade 02 em diante, o foco centrou-se na criação de comandos que ajudassem o aluno a desenvolver suas próprias hipóteses para compreender todos os aspectos que formam um texto. Portanto, a utilização de estratégias metacognitivas foi de suma importância para levar esses alunos a se monitorarem e autorregularem.

No próximo capítulo, será descrita, de forma detalhada, a aplicação das atividades, acompanhada da análise dos resultados obtidos. Serão apresentados, como exemplificação, os trabalhos realizados por 06 alunos que participaram de todas as etapas. Tabelas e gráficos serão utilizados para ilustrar se houve ou não evolução por parte dos alunos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo tem por propósito verificar se as atividades aplicadas aos alunos foram ou não de relevância para a ampliação de seu letramento, se conseguiram desenvolver habilidades metacognitivas que os levassem a compreender o que leem e o que escrevem e, por fim, se conseguiram fazer a retextualização da HQ escolhida em conto.

Ressalta-se, novamente, que a função da professora foi a de mediar o encontro dos alunos, em sua maioria desmotivados, auxiliando-os, por meio de atividades metacognitivas, a criarem estratégias para a compreensão leitora e o desenvolvimento no processo de retextualização. Segundo Palomanes (2018), o professor deve atuar como mediador da aprendizagem buscando oferecer a seus alunos atividades voltadas para a autorregulação da motivação e da aprendizagem.

Como as duas turmas de nono ano da EJAd assistiam às aulas de Língua Portuguesa no mesmo dia e, muitas vezes, por motivos diversos, as turmas precisavam estar juntas, não houve separação das atividades por turma. O que era aplicado a uma, também era aplicado a outra.

Havia 38 alunos na turma, sendo que uma aluna se tornou desistente, restando 37, entretanto, nem todos conseguiram participar de todas as 10 atividades incluindo a diagnóstica aplicada a eles. De qualquer modo, se o aluno estivesse presente em aula poderia fazer a atividade do dia, já que, embora todas estivessem interligadas a um objetivo comum, a realização separadamente também era relevante para o aprendizado e poderia ser feita sem precisar já ter feito outra anteriormente e foram pensadas desse modo, pois a docente tinha plena consciência da assiduidade irregular dos alunos, principalmente, porque havia muitos alunos moradores de lugares de risco.

A retextualização de uma história em quadrinhos em conto a partir de atividades metacognitivas visando à ampliação do letramento é o objetivo principal desta pesquisa. Dos 37 alunos que ficaram até o final do ano letivo, 15 alunos fizeram a atividade diagnóstica e participaram de quase todas as etapas, desses somente 02 não fizeram a diagnose final e 01 aluno não fez a atividade diagnóstica, mas participou de todas as outras atividades.

Em relação às atividades de compreensão textual, os exercícios aplicados foram feitos por vários alunos dentre os 37. Para ficar mais perceptível como foi a realização desse trabalho, os processos realizados por 06 alunos que passaram por todas as etapas servirão como demonstração de exemplos. A participação dos outros será mostrada nas tabelas e

gráficos subsequentes. Já em relação ao questionário sobre as aplicações de todas as atividades, a opinião de todos os que responderam será considerada, independentemente da quantidade de atividades que participaram.

4.1 A atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi aplicada em junho de 2019 quando as turmas eram unificadas, já que só foram separadas a partir de agosto do mesmo ano. No diário da turma constavam 37 alunos, mas somente 15 alunos quiseram realizar a atividade diagnóstica, lembrando que a atividade não era obrigatória, sim opcional, embora houvesse a constante ratificação da docente para a importância de todo o processo para o desenvolvimento deles.

Alguns alunos foram mostrando interesse de acordo com as atividades propostas nas aulas seguintes, por isso algumas atividades terão uma adesão maior, constando um número superior de participantes.

Primeiramente, foi explicado aos alunos o conceito de retextualização, exemplificado com situações do cotidiano. Depois ficaram livres para folhear, ler e retextualizar a história que quisessem. A professora levou folhas pautadas, porém permitiu que fizessem com folhas do próprio caderno, também foi sugerido que utilizassem sempre caneta azul ou preta para realizarem as atividades, mas, inicialmente, houve uma resistência muito grande, por isso as atividades iniciais de muitos alunos estarão feitas a lápis.

Por compreender e estar ciente da baixa autoestima que os alunos apresentavam e do desestímulo da grande maioria, dar essa liberdade de escolha a eles tornou-se primordial para que ganhassem segurança e se motivassem a buscar o melhor resultado final.

Abaixo, mostrar-se-á a diagnose feita por seis alunos, que foram selecionados, pois participaram de todas as atividades, também haverá tabelas referentes ao desempenho de todos os alunos que desenvolveram determinada atividade. A fim de preservar o anonimato dos alunos, foram escolhidos nomes de alguns personagens da Turma da Mônica para servir de pseudônimo a eles.



Figura 07: História escolhida pelo aluno Jeremias

Em um belo dia de sol Bernadinho vai para a escola. Quando chegou lá ele encontrou seu amigo abito com uma cara triste e com um papel na mão. Bernadinho andou perto dele e perguntou:

- O que tá com você! O que aconteceu?
e abito lhe respondeu:

- Tirei zero na prova de matemática!
e Bernadinho com uma cara de surtado falou:

- Não fica assim! Ô minha! Se vale tudo tá nos livros, só pra melhorar a tua média até o final do ano!
abito com uma cara de chateado respondeu:

- É verdade! Mas é muita chateação tirar um zero!

Bernadinho se alegrou e falou:

- parece paritino! O zero é um símbolo e símbolo te lembra a quê?
e abito, sorridente, falou:

- uma lala!

Bernadinho falou:

- Que nome tudo tem das lalas?
abito todo contente respondeu:

- Valeu Bernadinho!
abito toda vez que foi lairando para casa Bernadinho tentou explicar para abito tudo que viu em casa e abito:

- Mãe! tirei uma lala na prova de matemática!
e a mãe dele ficou com surtado por que não entendeu o que falou
fim

Figura 08: Atividade diagnóstica feita pelo aluno Jeremias

A retextualização feita por este aluno apresenta uma proximidade em relação ao texto-base, entretanto faltou a observação de detalhes para que a leitura ficasse mais compreensível para um possível leitor, sendo elas: a descrição real da expressão de Ronaldinho no terceiro e sexto quadrinhos e uma melhor elaboração do final a história.



Figura 09: História escolhida pela aluna Rosinha

A mãeica estava andando pela rua lambendo seu picolé e rebolando e então estavam observando ela atrás do arlete com cara de quem vai apertar.

E quando ela chegou mais perto eles gritaram:

-mãica gorducha! gorducha! Então ela respondeu.

- Mentira!! não sou Nada disso!! e mãeica arrestando ele pela a rua e falando.

Eu ouvi passar! venham! venham! decidi de uma vez por todas! e ele com medo e tentando escapar. Então eles chegaram em uma farmácia e a mãeica falou.

- Venham ali a farmácia para eu me pesar na frente de vocês! E na frente da balança ela disse:

- Sim, Sim! quem dirá a verdade sim! essa balança e os mensurais ficamalhando.

Então ela foi pesar na balança dizendo:

- Assim que eu puser os meus pés sobre ela, vocês verão que não tenho nada de gordura e...

E então ela foi pesar e nada ela ficou sem entender nada a balança saiu correndo e mãeica ficou com os olhos sem entender.

Figura 10: Atividade diagnóstica feita pela aluna Rosinha

Embora o conto da aluna Rosinha obedeça à sequência do texto original, a inserção da expressão facial dos personagens e uma organização mais elaborada da estrutura textual permitiriam ao leitor entender melhor as ações que ocorrem na história.

As produções desses dois alunos podem ser consideradas próximas a um processo de retextualização, visto que ambos conseguiram cumprir uma das fases mais importantes do processo, que foi compreender o texto lido. Segundo Marcuschi (2010), a compreensão antecede qualquer atividade de produção textual e precisa ser observada já que está, diretamente, ligada à coerência do processo de retextualização.

Ademais, procuram inserir o texto na estrutura do conto e utilizam pontuação e paragrafação. Entretanto, nas duas produções encontram-se a omissão de detalhes, como por exemplo, descrever a expressão dos personagens nas cenas, que são relevantes para que haja uma fidelidade ao texto original.



Figura 11: História escolhida pelo aluno Penadinho



Figura 13: História escolhida pelo aluno Luca

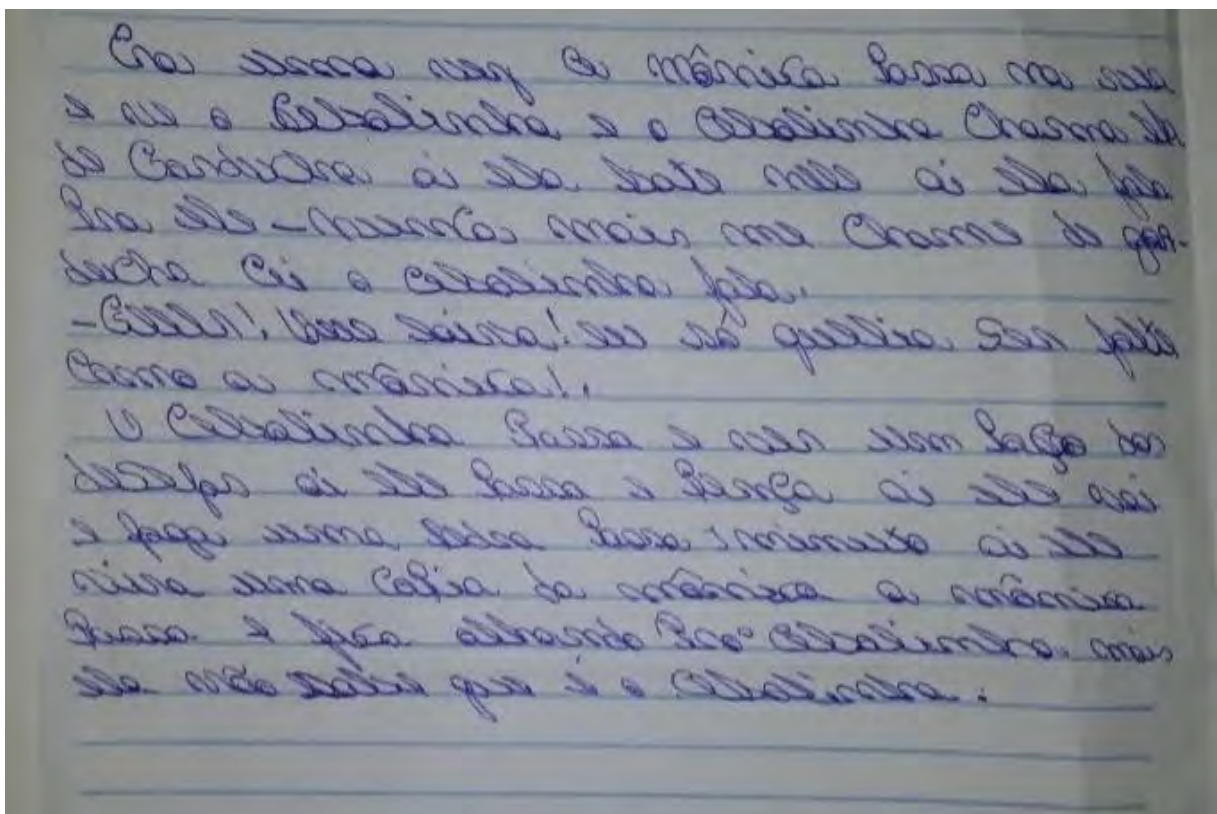


Figura 14: Atividade diagnóstica aluno Luca

O texto do aluno Luca apresenta marcadores interacionais comuns da oralidade, como por exemplo, o uso constante do “aí” como elemento coesivo. Não descreve, também, as expressões dos personagens, fator de extrema importância na retextualização entre esses gêneros já que, no conto, para o leitor conseguir perceber algumas cenas, é preciso que o autor dê pistas das reações dos personagens.

A produção desses dois alunos pode ser considerada ainda distante do processo de retextualização, pois embora tenham compreendido o que acontecia na história em quadrinhos, a narração ficou confusa. No caso deles, o principal fator a ser melhorado é o que Marcuschi (2010) denomina de operação de tratamento estilístico visando a uma maior formalidade, ou seja, fazer escolhas sintáticas que mantenham a semântica textual.



Figura 15: História escolhida pela aluna Marina

Um dia o celolinho chegou de repente e viu
 a mãe colocando o dedo na direção da Torada
 na hora que ele viu ele ficou muito assustado
 todo e explicou ela que poderia dar choque.
 e fugiram mal para ela. e mandou ela
 ir para outro lugar. Assim - ele pensou no
 momento que quando ficou de olho em cima um
 quanto de estaca pensando a mãe foi para
 outra parte da casa e puxou a toalha de mesa
 da cozinha um cima tinha uma jarra de vidro
 de suco normalmente o celolinho viu ele ficou
 quieto depois ele ficou assustado e explicou
 ela de novo que poderia cair tudo um cima
 dela enquanto ele arrumava a toalha de mesa
 ela foi para perto do fogão na intenção de
 apagar o panela evitando o perigo de ele
 queimar o celolinho veio para ela e to-
 cou ela de perto do fogão e explicou para
 ela que não é coisa de criança assim ela
 não estava nem escutando para ele e foi
 para perto de uma estante e estava tentando
 do fogão um pote que dentro tinha tecido
 e coisa que poderia causar uma acidente
 grave.

Figura 16: Atividade diagnóstica feita pela aluna Marina

A aluna Marina produz um texto que não apresenta paragrafação, não utiliza elementos coesivos entre os períodos, omite falas, raramente usa pontuação e, ainda, deixou de retextualizar a ação que ocorre no último quadrinho, o qual apresenta a cena mais importante para o entendimento e humor da história.

MARCUSCHI (2010. P. 86) ressalta que “para transformar é preciso compreender”. E embora não compreender o texto não impeça o aluno de fazer a retextualização, acaba conduzindo a uma transformação problemática, pois é de suma importância conservar o sentido original do texto base.

Da mesma forma, a estrutura sintática precisa ser revista já que também influencia na semântica do texto. Uma paragrafação confusa, uma palavra mal inserida, uma pontuação trocada são fatores que contribuem para uma retextualização falsa, que foge totalmente do sentido do texto original.



Figura 17: História escolhida pela aluna Denise

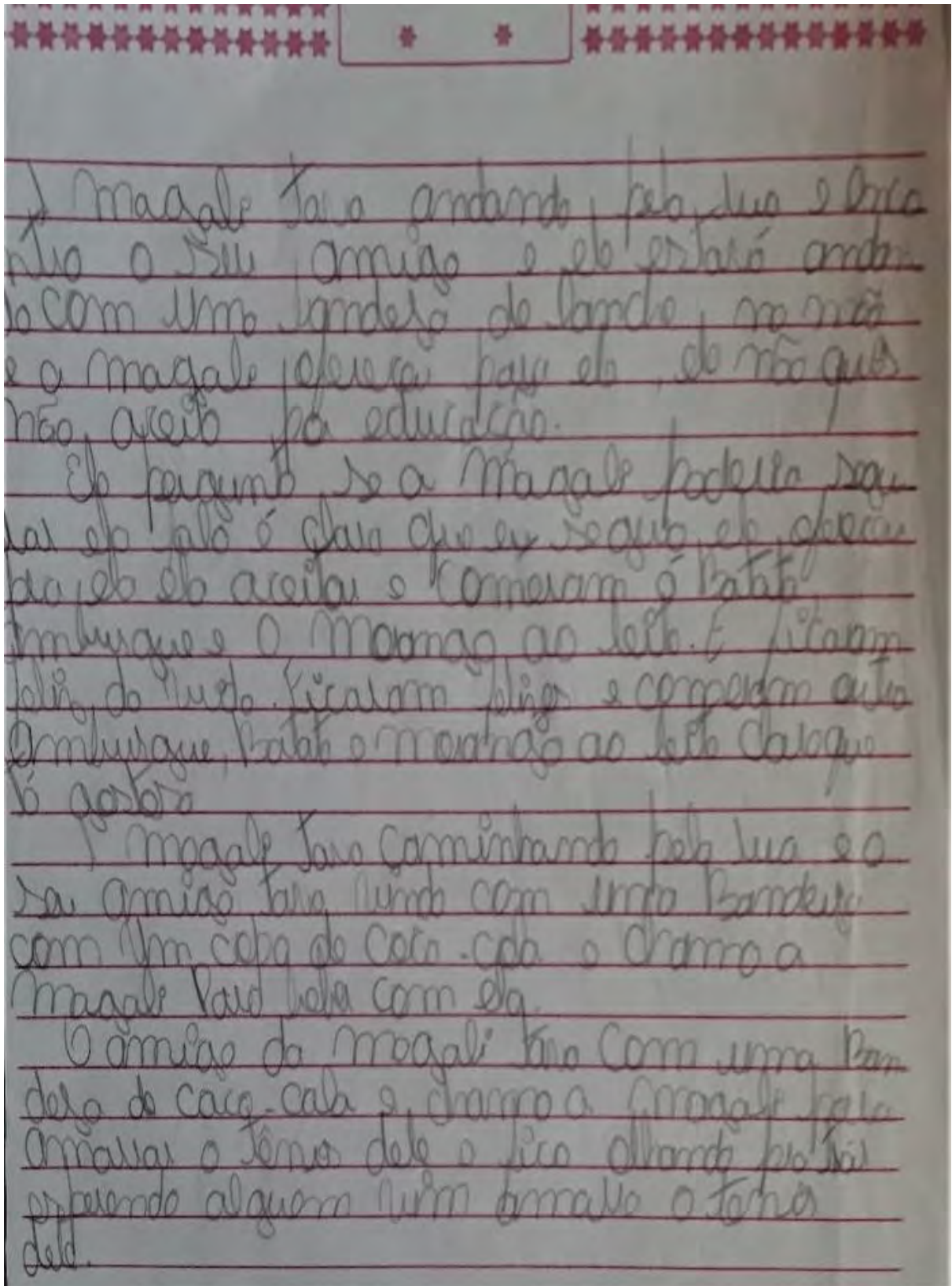


Figura 18: Atividade diagnóstica feita pela aluna Denise

A produção da aluna Denise não configura uma retextualização já que apresentou informações que não constavam na HQ escolhida. Além disso, a aluna omitiu fatos relevantes

para a compreensão, como a expressão dos personagens e a sequência das ações realizadas por eles. Repete, em vários parágrafos, as cenas ocorridas. Na verdade, ela não faz uma transformação da escrita, mas sim, descreve, de forma superficial, o que observa em cada quadrinho. No final do texto produzido, observa-se que a aluna relata ações que não são as mesmas do texto original. Aqui, como o texto da aluna Marina, configura-se uma falsa retextualização, pois não houve a compreensão do texto lido.

Dell'isola (2008) salienta que, como os processos de retextualização geralmente não são feitos pelo autor do texto original, é primordial respeitar o conteúdo do texto base, mesmo que seja preciso fazer algumas mudanças. As mudanças às quais a autora se refere estão relacionadas aos ajustes que acontecem durante a transposição de conteúdo de um gênero a outro. É comum que aja inserção ou retirada de palavras, que se introduza parágrafos ou pontuação, mas sem que se perca a essência do texto base. Portanto, o propósito da atividade diagnóstica ficou distante de ser alcançada.

Dos seis textos selecionados, as retextualizações das duas últimas alunas apresentam, de forma mais contundente, dificuldades de compreensão textual, de escrita, de paragrafação, de estrutura narrativa e de conhecimento dos personagens da Turma da Mônica.

Após a aplicação da atividade diagnóstica, a pesquisadora percebeu que poucos alunos conseguiram escrever um conto a partir de uma HQ, já que detalhes relevantes foram omitidos nos textos, como fala, ações e expressões dos personagens.

Percebeu-se também que uma parte dos alunos desconhecia os personagens e suas características, por isso não conseguiam desenvolver o enredo da narrativa. Assim como, houve dificuldade, por parte de muitos alunos, de desenvolver os textos a partir das estruturas que formam os gêneros escolhidos.

Foram identificadas inadequações no que diz respeito à pontuação, à ortografia, à concordância e ao uso de estruturas da norma culta. Entretanto, a proposta desta pesquisa não dá conta de todas essas dificuldades, optando-se por, apenas, planejar atividades de leitura, compreensão textual e de reconhecimento de estruturas narrativas para o desenvolvimento do processo de retextualização.

4.2 Aplicação e desenvolvimento da primeira atividade

Após perceber o desconhecimento dos alunos em relação aos personagens da Turma da Mônica e à leitura das histórias em quadrinhos, optou-se por fazer uma aula voltada a esse tema. Foram reproduzidos slides, mostrando desde a criação dos primeiros quadrinhos até

chegar aos personagens principais da Turma da Mônica. A cada slide exibido, a docente explicava, tirava dúvidas e fazia perguntas. No final, colocou uma pequena história e pediu para que fizessem a retextualização com o intuito de avaliar, novamente, a escrita deles por meio de um texto menor.

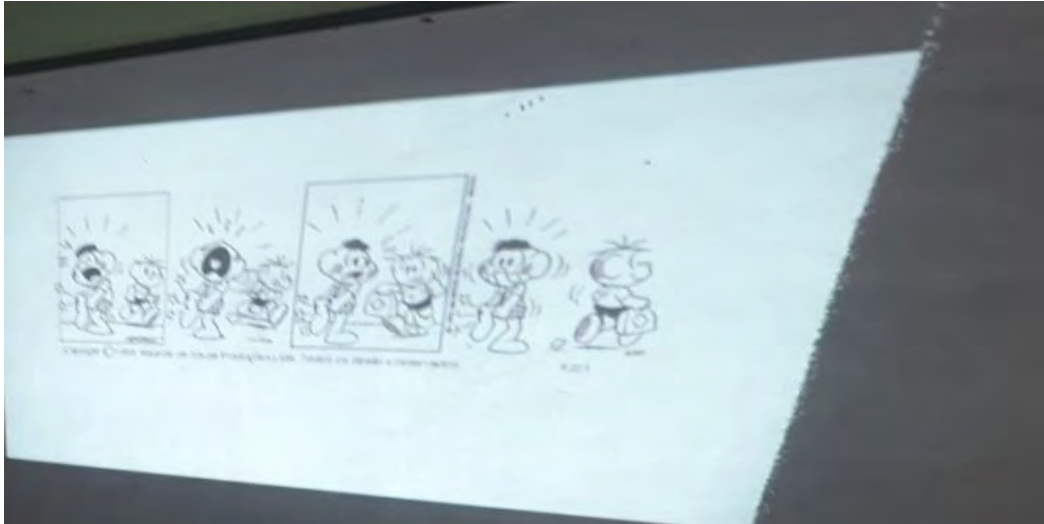


Figura 19: Slide exibido no quadro.

Nesta atividade, a adesão foi de 19 alunos, desses, 02 ficaram mais próximos do que se espera que ocorra no processo de retextualização, ou seja, mantiveram o contexto do texto base e produziram uma escrita coerente dentro da estrutura do gênero conto, obviamente, precisariam seguir outras etapas para moldar o texto, mas conseguiram, ao menos, identificar os personagens, mostrar as ações e, sobretudo, compreenderam o que acontecia na história. Abaixo, serão mostradas as atividades dos seis alunos selecionados para serem analisados em todas as etapas desta mediação.

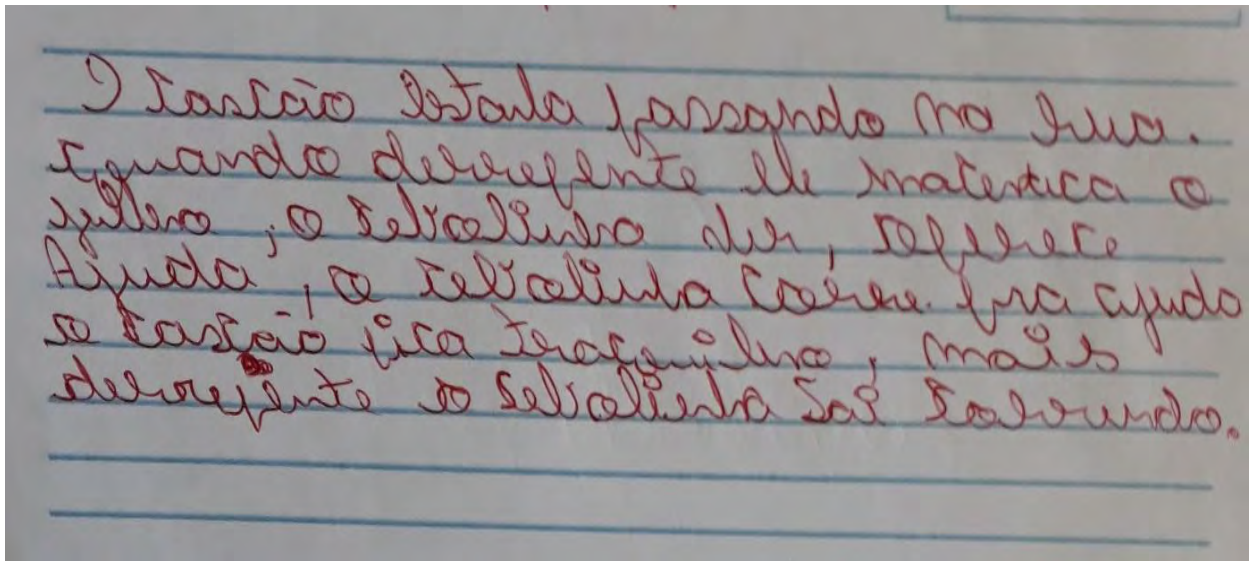


Figura 22: Atividade 1 produzida pelo aluno Penadinho

O texto do aluno Penadinho destoa, completamente, do original, pois insere situações que não são as que de fato acontecem na história, como mencionar que o Cascão fica tranquilo na situação da cena, também há uma falta de percepção da sequência de ações, por exemplo, explicar o motivo de o Cebolinha estar correndo, o que o personagem faz ao retornar, além disso não houve menção às expressões dos personagens, pois não relata a feição do Cascão após o Cebolinha colar o esparadrapo e o modo calmo que o Cebolinha apresenta no último quadrinho. A construção sintática do texto também contribui para a incoerência do conto apresentado, pois a escrita encontra-se desorganizada, tornando-se de difícil compreensão para um futuro leitor.

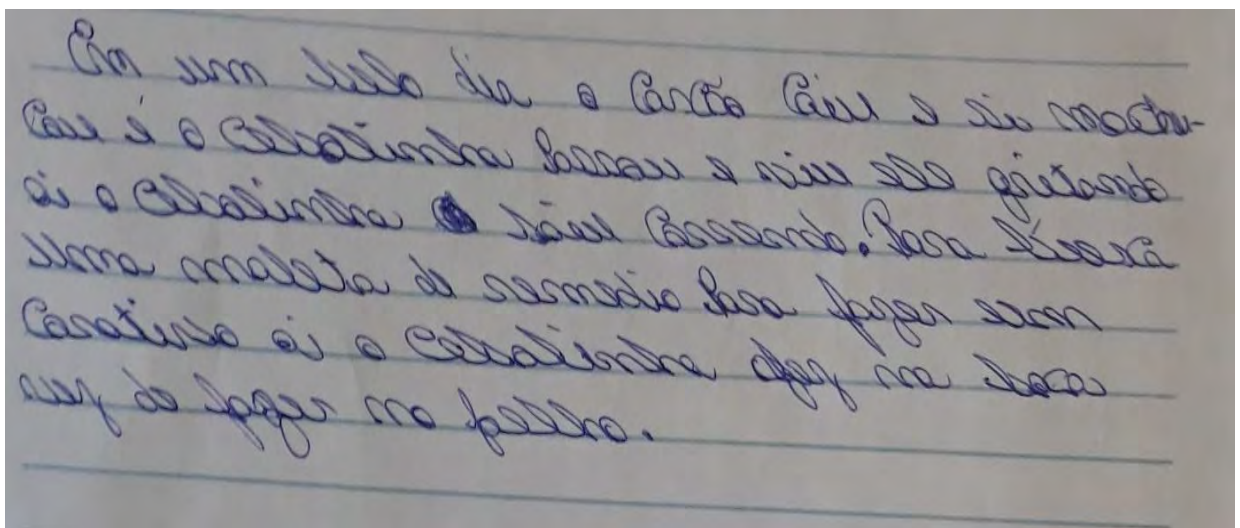


Figura 23: Atividade 1 produzida pelo aluno Luca

O aluno Luca também produz um texto que foge do original, apresenta uma escrita confusa, continua a utilizar o “aí” como conector e termina sua narrativa de forma incoerente, sem explicar o motivo de o Cebolinha colocar o esparadrapo na boca do Cascão.

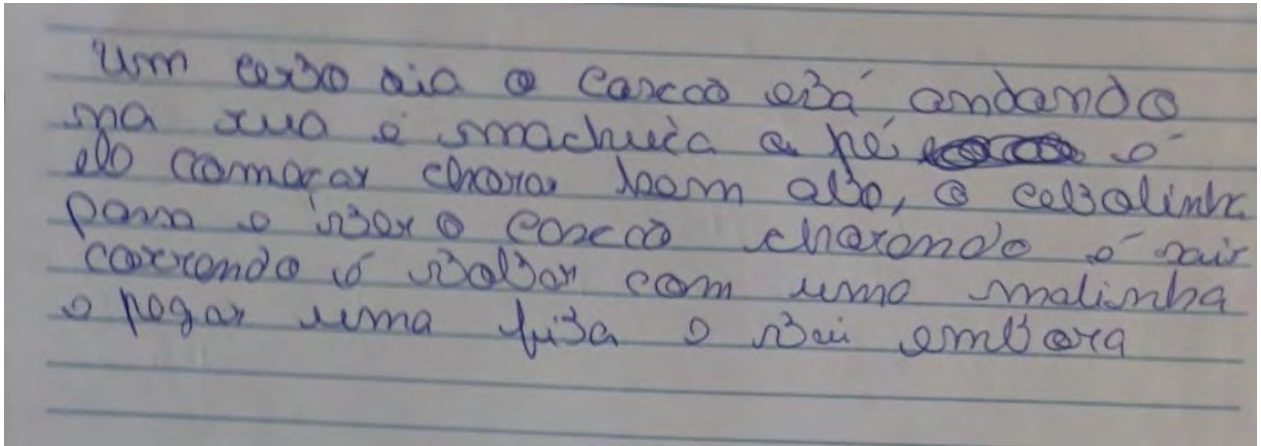


Figura 24: Atividade produzida pela aluna Denise

Embora apresente inadequações de escrita que atrapalham um pouco a leitura do texto, a aluna Denise inicia a narrativa, praticamente, indo ao encontro do texto original, mas acaba se perdendo na parte final: “pegar uma fita e vai embora”. Não explica o motivo do uso da fita (esparadrapo), além de não descrever o que Cebolinha faz para o Cascão parar de chorar e qual a reação de ambos os personagens no final. O que pode ser caracterizado por uma possível falta de atenção na imagem ou pelo não entendimento do que acontecia na cena.

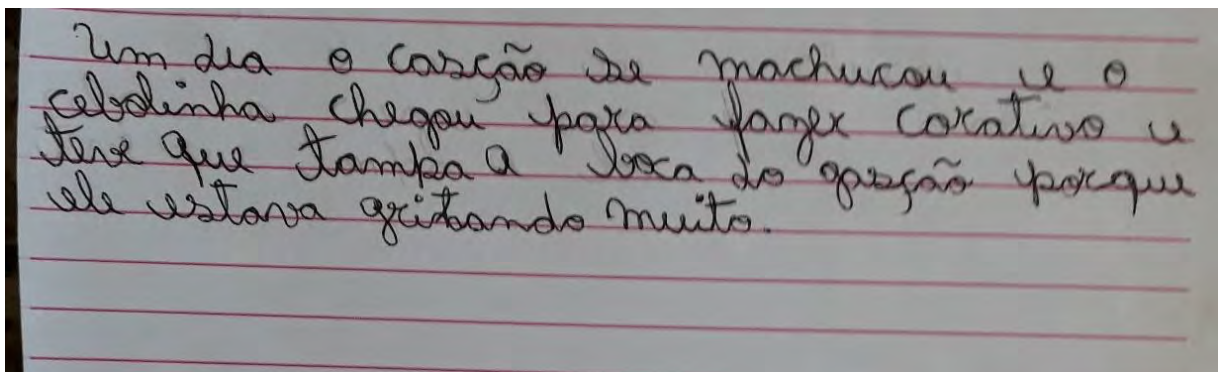


Figura 25: Atividade 1 produzida pela aluna Marina

A narrativa da aluna Marina, comparada à diagnóstica, mostra-se mais próxima ao texto-base, entretanto precisaria ter desenvolvido o clímax, que era o fato de o Cebolinha chegar com a maleta de primeiros-socorros e não focar no joelho do Cascão, mas sim na boca. Além disso, ela não narra o que acontece com os personagens no final da história, apresentando uma retextualização incompleta.

A partir dessa atividade e da análise da diagnose inicial, constatou-se a necessidade de criar meios para que os alunos pudessem compreender os gêneros e sua estrutura para, por fim, fazer a retextualização. Dessa forma, as atividades seguintes foram elaboradas buscando estratégias metacognitivas visando à competência leitora.

4.3 Aplicação e análise da atividade 02

Na atividade 02, os alunos receberam uma história em quadrinhos do personagem Cascão e uma folha de atividades contendo 10 questões (apêndice 1). A dinâmica desenvolvida consistiu em deixar os alunos lerem a história, responderem às perguntas e, no final, acompanharem se as respostas deles estavam ou não de acordo com a correção da professora. Após compararem as atividades, responderiam a um questionário sobre os acertos e as dificuldades encontradas nas questões.

Desta vez, a adesão foi ainda maior, os 25 alunos que estavam presentes em aula participaram da atividade. A história trabalhada foi escolhida pois necessitava de muita atenção na leitura para compreensão de algumas cenas. Também pelo fato de a docente perceber que havia situações que poderiam despertar humor, por isso, embora ao receberem a cópia do texto reclamassem pela quantidade de páginas, ao começarem a ler, foram se interessando e o volume de folhas não foi um obstáculo.

Os alunos foram motivados a resolverem sozinhos, pois a ajuda da professora afetaria os dados a serem coletados. A única ajuda oferecida foi ler, em voz alta, as questões dadas e tentar mobilizar a turma a fazer silêncio e a respeitar o tempo de término dos colegas.

As tabelas abaixo representam o resultado do desempenho dos alunos. A primeira foi analisada, à parte, pela pesquisadora e mostra o número de acertos das 10 perguntas referentes à história do Cascão. Já a segunda, refere-se à análise feita pelos próprios alunos do número de questões que estavam de acordo com as respostas que eram dadas pela docente naquele momento em aula.

Tabela 08: Resultado da aplicação da atividade 02

Resultado da aplicação da atividade 02	
100% de acertos	02 alunos
Errou somente uma questão	05 alunos
Errou entre 02 a 05 questões	17 alunos
Errou mais de 06 questões	1 aluno

Tabela 09: Resultado da comparação com as respostas da professora

Resposta de acordo com a correção da professora	
Todas as questões estavam de acordo	9
Nenhuma questão estava de acordo	1
Algumas questões estavam de acordo	16

Todos os questionários respondidos pelos alunos não tiveram a intervenção da professora, logo se percebe que, embora relevantes para a análise, algumas vezes, eles acabam respondendo de forma inadequada. Apenas 02 alunos acertaram todas as questões, mas 09 assinalaram que todas as respostas estavam de acordo com a correção, fato inverídico comprovado após a análise das atividades e dos questionários entregues por eles, logo deveriam ter assinalado a última opção.

Tabela 10: Compreensão do que era pedido nos enunciados da atividade 2

Compreensão do que era pedido nos enunciados	
Compreenderam tudo.	7
Não conseguiram compreender.	0
Compreenderam alguns enunciados	18

A tabela acima também representa as respostas dos alunos no questionário realizado em aula e foi analisada, posteriormente, para compor os dados desta pesquisa. Embora o esperado fosse que assinalassem que conseguiram interpretar o comando de todas as questões, o fato de nenhum aluno ter assinalado que não entendia o que era pedido foi bastante relevante. Mesmo após essa constatação, pensou-se também em elaborar o enunciado das próximas questões de forma mais lúdica para a compreensão dos alunos.

A próxima tabela apresenta os motivos que os alunos justificaram por não alcançarem o acerto de todas as questões presentes na atividade. A formulação dos tópicos foi feita a partir das justificativas relatadas, por escrito, por eles.

Tabela 11: Motivos por não acertar todas as questões da atividade 2

Motivo por não ter conseguido acertar todas as questões	
Dificuldade de interpretar texto	8
Falta de atenção	7
Barulho da turma	6
Estrutura dos quadrinhos	2
Dúvida no enunciado	2
Não reler a história	1
Falta de motivação	1
Falta de percepção nos detalhes	1
Não conseguir elaborar a resposta	1
Nervosismo	1

Observa-se que a dificuldade de interpretar o texto apareceu como o principal motivo de muitos alunos não conseguirem resolver as questões propostas, o que motivou ainda mais a criação de atividades metacognitivas voltadas à leitura e à compreensão textual. A falta de atenção e o barulho da turma também foram mencionados pelos alunos como motivos que contribuíram para que não conseguissem desempenhar de forma satisfatória a atividade. Em relação ao barulho, a solução pensada foi uma conversa com a turma e a elaboração de atividades metacognitivas que demandassem atenção como uma tentativa de haver silêncio, pois são atividades que sugerem concentração, percepção e buscam envolver o aluno ao texto, sendo necessário que se concentrem, leiam com calma e busquem maneiras de realizar todos os comandos propostos nas questões.

É importante destacar que o número de respostas ultrapassa o de participantes, pois era permitido o aluno colocar a quantidade de motivos que achasse necessário.

1) Suas respostas estavam de acordo com a correção feita pela professora?
Justifique.
Sim algumas

2) Você conseguiu compreender o que foi pedido nas questões?
() Sim () Não Algumas.

3) Se você respondeu "não", explique o que atrapalhou sua compreensão do que foi pedido nas questões.
Barulho

4) Se você respondeu "algumas", coloque abaixo quais você não compreendeu e explique o motivo.
6 q eu não entendi direito

Figura 26: Respostas do questionário da aluna Rosinha

A aluna Rosinha relata o não entendimento da questão 09 e atribui ao barulho o fato de não ter conseguido compreender algumas questões. De fato, a sala era muito pequena, os ventiladores, necessários, faziam muito barulho e o comportamento indisciplinado de boa parte dos alunos aumentavam os ruídos.

A próxima tabela refere-se às questões respondidas e em quais os alunos apresentaram maiores dificuldades.

Tabela 12: Questão da atividade 2 com maior número de erros

Resposta com maior número de erros	
Questão 01	3
Questão 02	1
Questão 03	1
Questão 04	4
Questão 05	0
Questão 06	5
Questão 07	2
Questão 08	2
Questão 09	17
Questão 10	11

Nesta atividade aplicada, as questões 09 e 10 eram as que necessitavam de maior atenção por parte dos alunos, o que talvez possa justificar o motivo de tantos erros. Era preciso reler, observar as cenas atentamente e associar as ações anteriores à ação final para compreender o que se passava na história.

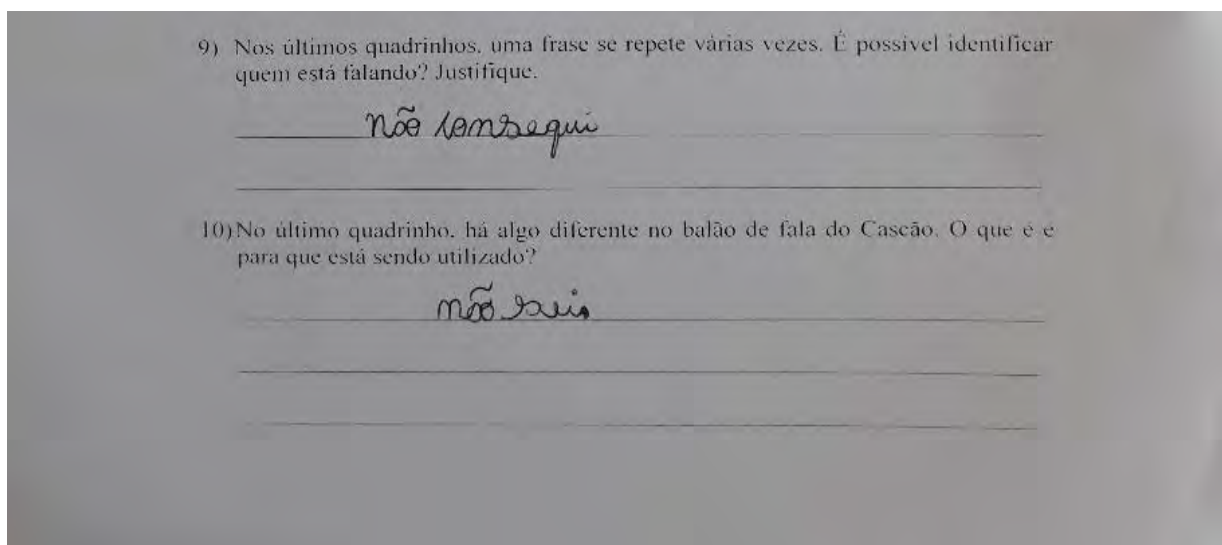


Figura 27: Respostas do aluno Jeremias

O aluno Jeremias conseguiu responder todas as outras questões, menos as duas mais elaboradas, que demandavam maior atenção e compreensão total da história lida.

9) Nos últimos quadrinhos, uma frase se repete várias vezes. É possível identificar quem está falando? Justifique.

Sim porque ele não é da pra
o que se alguma coisa está fixada ou não

10) No último quadrinho, há algo diferente no balão de fala do Cascão. O que é e para que está sendo utilizado?

nao para se se se ou não

Figura 28: Respostas da aluna Marina

A aluna Marina foi a única que errou mais de 06 respostas. Percebe-se que não sabia a quais quadrinhos se referiam as perguntas e, possivelmente, não entendeu o comando das questões. Suas respostas não condizem com o que é perguntado.

1) Suas respostas estavam de acordo com a correção feita pela professora? Justifique.

algumas, porque não compreendi.

2) Você conseguiu compreender o que foi pedido nas questões?
() Sim () Não Algumas.

3) Se você respondeu "não", explique o que atrapalhou sua compreensão do que foi pedido nas questões.

nao porque fiquei muito nervosa
e tenho dificuldade de interpretar
o texto

4) Se você respondeu "algumas", coloque abaixo quais você não compreendeu e explique o motivo.

1) porque tenho dificuldade
3) porque tenho dificuldade

Figura 29: Respostas e justificativas da aluna Marina

A aluna Marina ressalta, diversas vezes, a dificuldade em interpretar o que lê, motivo esse que, provavelmente, gere o nervosismo, mesmo sem haver a exigência de que fizesse num tempo específico ou cobrança e pressão por acertos.

Baseando-se no comportamento da aluna Marina em relação à atividade realizada e na análise das respostas dos outros alunos da turma, novas atividades foram propostas utilizando-se estratégias metacognitivas para incentivar os alunos a fazerem a autorregulação e, também, motivá-los a ler e a conseguirem interpretar o que leem.

4.4: Aplicação e análise da atividade 03

Tendo em vista a dificuldade dos alunos na atividade apresentada na seção anterior, a aula seguinte foi iniciada com uma explanação sobre elementos da narrativa. Esse assunto já havia sido abordado no oitavo ano e em séries passadas, entretanto, por meio da análise das atividades aplicadas, percebeu-se que os alunos não dominavam bem o conteúdo.

A docente explicou o que era narrativa e, para ficar mais dinâmico, criou um mapa mental no quadro cujo preenchimento era feito de acordo com o que os alunos iam recordando. O desejo de ir ao quadro ou, pelo menos, de saber o que era pedido, possivelmente motivou os alunos a tentar lembrar os elementos narrativos, fosse pesquisando na internet ou deliberando entre eles.

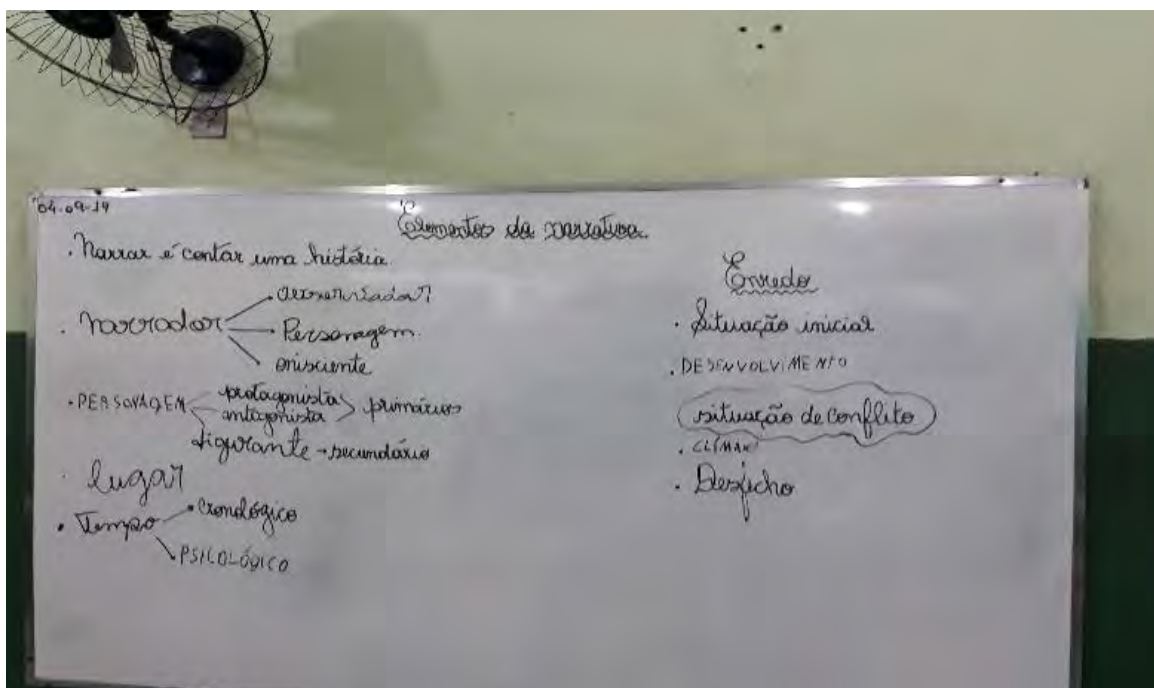


Figura 30: Elementos da narrativa

Após esse momento inicial, chegou-se à parte da aplicação da atividade (ver apêndice). Foi distribuído o texto “O ladrão”, de Moacyr Scliar (vide anexo A), contendo 06 questões sobre os elementos que formam o gênero conto e 09 questões referentes à compreensão textual.

Esse conto foi escolhido pois, além de ser uma narrativa breve e interessante, já que gira em torno de um pequeno mistério, a sua estrutura apresenta a fala dos personagens de uma forma distinta dos modelos mais habituais. As falas aparecem ora no discurso direto, ora no discurso indireto livre, mas é feita de um modo bem elaborado e coerente, ficando bem perceptível para o leitor.

Por isso, antes de deixar os alunos responderem às questões, a professora leu o texto para eles, em voz alta, para que observassem esse detalhe.

Os discentes fizeram as atividades sozinhos. O papel da professora, enquanto mediadora, era o de esclarecer algumas dúvidas, fazendo questionamentos ao próprio aluno para que ele conseguisse refletir e elaborar uma resposta.

A atividade foi aplicada a 22 alunos e, em relação aos resultados alcançados, obteve-se o seguinte:

Tabela 13: Questões referentes ao gênero conto na atividade 3

Questões referentes aos elementos do gênero conto	
100% de acerto nas questões	8 alunos
Errou apenas uma questão	7 alunos
Errou acima de duas questões	7 alunos

As questões apresentavam enunciados que levavam os alunos a ações metacognitivas visto que os alunos precisavam voltar constantemente ao texto para fazerem marcações que identificassem os elementos narrativos, assim como, algumas perguntas referentes ao enredo focavam na visão do aluno em relação aos acontecimentos da história, ele precisava reler, questionar, imaginar para poder responder, logo utilizava-se de processos mentais para chegar ao produto final. De acordo com HODGES & NOBRE (2012, p.480) “o leitor faz uso de estratégias metacognitivas quando analisa, revê e reflete sobre o conteúdo lido, levanta a importância e a aplicabilidade das informações.” Desse modo, o uso dessas estratégias permite ao aplicá-las em diferentes situações em que necessite de compreender o que está lendo.

Em relação à questão que obteve o maior número de erros, destaca-se a de número 06, relacionada ao desfecho da história, pois muitos alunos não colocaram a resposta completa ou mostraram não ter compreendido bem o final do conto.

O ladrão

Quem descobriu o ladrão na garagem foi o meu irmão mais moço. Veio correndo nos contar, e a princípio não queríamos acreditar, porque embora nossa casa ficasse num bairro distante e fosse meio isolada, era uma quinta-feira à tarde e não podíamos admitir que um ladrão viesse nos roubar à luz do dia. Em todo caso fomos lá.

Espiávamos por uma frincha da porta, e de fato lá estava o ladrão, um velhinho magro — mas não estava roubando nada, estava olhando os trastes da garagem (que era mais um depósito, porque há tempo não tínhamos mais carro). Rindo baixinho e nos entendendo por sinais nós o trancamos ali.

À noite voltou a mãe. Chegou cansada, como sempre — desde a morte do pai trabalhava como costureira — e resmungando. Que é que vocês andaram fazendo? — perguntou, desconfiada — vocês estão rindo muito. Não é nada, mãe, respondemos, nós quatro (o mais velho com doze anos). Não estamos rindo de nada.

Naquela noite não deu para fazer nada com o ladrão, porque a mãe tinha sono leve. Mas espiávamos pela janela do quarto, víamos que a porta da garagem continuava trancada — e aquilo nos animava barbaridade. Mal podíamos esperar que amanhecesse — mas enfim amanheceu, a mãe foi trabalhar e a casa ficou só para nós.

Corremos para a garagem. Olhamos pela frincha e ali estava o velho ladrão, sentado numa poltrona quebrada, muito desanimado. Ai, seu ladrão! — gritamos. Levantou-se, assustado. Abram, gente — pediu, quase chorando — abram. Me deixem sair, eu prometo que não volto mais aqui.

Claro que nós não íamos abrir e dissemos a ele, nós não vamos abrir. Me deem um pouco de comida, então — ele disse — estou com muita fome, faz três dias que não como. O que é que tu nos dá em troca, perguntou o meu irmão mais velho.

Ficou em silêncio um tempo, depois disse: eu faço uma mágica para vocês. Mágica! Nos olhamos. Que mágica, perguntamos. Ele: eu transformo coisas no que vocês quiserem. Meu irmão mais velho, que era muito desconfiado, resolveu tirar a limpo aquela história. Enfiou uma varinha pela frincha e disse: transforma esta varinha num bicho. Esperem um pouco — disse o velho, numa voz sumida.

Esperamos. Daí a pouco, espremendo-se pela frincha, apareceu um camundongo. É meu — gritou o caçula, e se apossou do ratinho. Rindo do guri, trouxemos uma fatia de pão para o velho. Nos dias que se seguiram ele transformou muitas coisas — tampinhas de garrafa em moedas, um prego em relógio (velho, não funcionava) — e assim por diante. Mas veio o dia em que batemos à porta da garagem e ele não respondeu.

Espiávamos pela frincha, não víamos ninguém. Meu irmão mais velho — esperem aqui vocês — abriu a porta com toda cautela. Entrou, pôs-se a procurar o ladrão entre os trastes: — Pneu velho, não é ele... Colchão rasgado, não é ele...

Enfim, não o achou, e esquecemos a história. Eu, particularmente, fiquei com certas dúvidas: pneu velho, não era ele?

SCLIAR, Moacyr. Histórias divertidas. São Paulo: Ática, 2003.

Elementos do conto

- 1) Volte ao texto e sublinhe uma parte do texto, no primeiro parágrafo, que identifique qual é o tipo de narrador.
- 2) Releia a história e escreva abaixo quem são os personagens principais da história.
os irmãos e o ladrão
- 3) Volte ao texto e destaque de azul o parágrafo que mostra a situação inicial, ou seja, o tempo e o espaço onde ocorre a maior parte da história.
- 4) Agora volte ao texto e destaque, com outra cor, a parte do texto que mostra o conflito gerador, ou seja, um fato que muda a situação da história.
- 5) Releia o conto e circule a parte em que ocorre o clímax da história.
- 6) Volte ao texto e escreva abaixo qual foi o desfecho da história.
eles não acharam e esqueceram que ele disse a frase

Figura 31: Atividade 03 feita pelo aluno Jeremias

O aluno Jeremias fez suas marcações, mas acabou se equivocando no comando de número 04, que solicitava que voltasse ao texto e encontrasse o conflito gerador da história. Essa marcação inadequada por parte do aluno não pode ser creditado como um erro relevante, já que o período marcado se aproxima do ideal, que está a dois parágrafos seguintes, ou seja, o aluno possivelmente destacou a parte que, para ele, parecia ser o conflito da história. Caso o aluno circulasse o primeiro ou o segundo parágrafo revelaria que não havia entendido o que configura um conflito gerador, confundido com as situações iniciais.

A resposta à questão 06 dada por Jeremias também não está de acordo com o que se espera, o que leva a crer que ele não conseguiu compreender o desfecho da história lida, pois, no final, os irmãos acabam se esquecendo da história, entretanto o narrador, e somente ele, questionou-se se o ladrão não poderia ter virado um pneu velho.

O ladrão

Quem descobriu o ladrão na garagem foi o meu irmão mais moço. Veio correndo nos contar, e a princípio não queríamos acreditar, porque embora nossa casa ficasse num bairro distante e fosse meio isolada, era uma quinta-feira à tarde e não podíamos admitir que um ladrão viesse nos roubar à luz do dia. Em todo caso fomos lá. Espiamos por uma frincha da porta, e de fato lá estava o ladrão, um velhinho magro — mas não estava roubando nada, estava olhando os trastes da garagem (que era mais um depósito, porque há tempo não tínhamos mais carro). Rindo baixinho e nos entendendo por sinais nós o trancamos ali.

A noite voltou a mãe. Chegou cansada, como sempre — desde a morte do pai trabalhava como costureira — e resmungando. Que é que vocês andaram fazendo? — perguntou, desconfiada — vocês estão rindo muito. Não é nada, mãe, respondemos, nós quatro (o mais velho com doze anos). Não estamos rindo de nada.

Naquela noite não deu para fazer nada com o ladrão, porque a mãe tinha sono leve. Mas espávamos pela janela do quarto, víamos que a porta da garagem continuava trancada — e aquilo nos animava barbaridade. Mal podíamos esperar que amanhecesse — mas enfim amanheceu, a mãe foi trabalhar e a casa ficou só para nós.

Corremos para a garagem. Olhamos pela frincha e ali estava o velho ladrão, sentado numa poltrona quebrada, muito desanimado. Ai, seu ladrão! — gritamos. Levantou-se, assustado. Abram, gente — pediu, quase chorando — abram. Me deixem sair, eu prometo que não volto mais aqui.

Claro que nós não íamos abrir e dissemos a ele, nós não vamos abrir. Me deem um pouco de comida, então — ele disse — estou com muita fome, faz três dias que não como. O que é que tu nos dás em troca, perguntou o meu irmão mais velho.

Ficou em silêncio um tempo, depois disse: eu faço uma mágica para vocês. Mágica! Nos olhamos. Que mágica, perguntamos. Ele: eu transformo coisas no que vocês quiserem. Meu irmão mais velho, que era muito desconfiado, resolveu tirar a limpo aquela história. Enfiou uma varinha pela frincha e disse: transforma esta varinha num bicho. Esperem um pouco — disse o velho, numa voz sumida.

Esperamos. Daí a pouco, espremendo-se pela frincha, apareceu um camundongo. É meu — gritou o caçula, e se apossou do ratinho. Rindo do guri, trouxemos uma fatia de pão para o velho. Nos dias que se seguiram ele transformou muitas coisas — tampinhas de garrafa em moedas, um prego em relógio (velho, não funcionava) — e assim por diante. Mas veio o dia em que batemos à porta da garagem e ele não respondeu. Espávamos pela frincha, não víamos ninguém. Meu irmão mais velho — esperem aqui vocês — abriu a porta com toda cautela. Entrou, pôs-se a procurar o ladrão entre os trastes: — Pneu velho não é ele... Colchão rasgado, não é ele...

Enfim, não o achou, e esquecemos a história. Eu, particularmente, fiquei com certas dúvidas: pneu velho, não era ele?

SCLIAR. Moacyr. Histórias divertidas. São Paulo: Ática, 2003.

Elementos do conto

- 1) Volte ao texto e sublinhe uma parte do texto, no primeiro parágrafo, que identifique qual é o tipo de narrador.
- 2) Releia a história e escreva abaixo quem são os personagens principais da história.
Os irmãos todos e o velho
- 3) Volte ao texto e destaque de azul o parágrafo que mostra a situação inicial, ou seja, o tempo e o espaço onde ocorre a maior parte da história.
- 4) Agora volte ao texto e destaque, com outra cor, a parte do texto que mostra o conflito gerador, ou seja, um fato que muda a situação da história.
- 5) Releia o conto e circule a parte em que ocorre o clímax da história.
- 6) Volte ao texto e escreva abaixo qual foi o desfecho da história.
Esqueceram a história

Figura 32: Atividade 03 feita pelo aluno Penadinho

O aluno Penadinho conseguiu fazer todas as marcações adequadamente, o que demonstra conhecimento dos elementos do conto, atenção aos comandos solicitados e, também, boa compreensão do texto lido. Ademais conseguiu acertar a questão de número 06, ao contrário da maior parte da turma, embora pudesse ter ampliado sua resposta, expressando a opinião do narrador sobre o que acontecera com o velhinho.

O ladrão

Quem descobriu o ladrão na garage foi o meu irmão mais moço. Veio correndo nos contar, e a princípio não queríamos acreditar, porque embora nossa casa ficasse num bairro distante e fosse meio isolada, era uma quinta-feira à tarde e não podíamos admitir que um ladrão viesse nos roubar à luz do dia. Em todo caso fomos lá.

Espiámos por uma frincha da porta, e de fato lá estava o ladrão, um velhinho magro — mas não estava roubando nada, estava olhando os trastes da garage (que era mais um depósito, porque há tempo não tínhamos mais carro). Rindo baixinho e nos entendendo por sinais nós o trancamos ali.

À noite voltou a mãe. Chegou cansada, como sempre — desde a morte do pai trabalhava como costureira — e resmungando. Que é que vocês andaram fazendo? — perguntou, desconfiada — vocês estão rindo muito. Não é nada, mãe, respondemos, nós quatro (o mais velho com doze anos). Não estamos rindo de nada.

Naquela noite não deu para fazer nada com o ladrão, porque a mãe tinha sono leve. Mas espiávamos pela janela do quarto, víamos que a porta da garage continuava trancada — e aquilo nos animava barbaridade. Mal podíamos esperar que amanhecesse — mas enfim amanheceu, a mãe foi trabalhar e a casa ficou só para nós.

Corremos para a garage. Olhamos pela frincha e ali estava o velho ladrão, sentado numa poltrona quebrada, muito desanimado. Aí, seu ladrão! — gritamos. Levantou-se, assustado. Abram, gente — pediu, quase chorando — abram. Me deixem sair, eu prometo que não volto mais aqui.

Claro que nós não íamos abrir e dissemos a ele, nós não vamos abrir. Me deem um pouco de comida, então — ele disse — estou com muita fome, faz três dias que não como. O que é que tu nos dá em troca, perguntou o meu irmão mais velho.

Ficou em silêncio um tempo, depois disse: eu faço uma mágica para vocês. Mágica! Nos olhamos. Que mágica, perguntamos. Ele: eu transformo coisas no que vocês quiserem. Meu irmão mais velho, que era muito desconfiado, resolveu tirar a limpo aquela história. Enfiou uma varinha pela frincha e disse: transforma esta varinha num bicho. Esperem um pouco — disse o velho, numa voz sumida.

Esperamos. Daí a pouco, espremendo-se pela frincha, apareceu um camundongo. É meu — gritou o caçula, e se apossou do ratinho. Rindo do guri, trouxemos uma fatia de pão para o velho. Nos dias que se seguiram ele transformou muitas coisas — tampinhas de garrafa em moedas, um prego em relógio (velho, não funcionava) — e assim por diante. Mas veio o dia em que batemos à porta da garage e ele não respondeu. Espiávamos pela frincha, não víamos ninguém. Meu irmão mais velho — esperem aqui vocês — abriu a porta com toda cautela. Entrou, pôs-se a procurar o ladrão entre os trastes: — Pneu velho, não é ele... Colchão rasgado, não é ele...

Enfim, não o achou, e esquecemos a história. Eu, particularmente, fiquei com certas dúvidas: pneu velho, não era ele?

SCLiar. Moacyr. Histórias divertidas. São Paulo: Ática, 2003.

Elementos do conto

- 1) Volte ao texto e sublinhe uma parte do texto, no primeiro parágrafo, que identifique qual é o tipo de narrador.
- 2) Releia a história e escreva abaixo quem são os personagens principais da história.
ladrão; irmão.
- 3) Volte ao texto e destaque de azul o parágrafo que mostra a situação inicial, ou seja, o tempo e o espaço onde ocorre a maior parte da história.
- 4) Agora volte ao texto e destaque, com outra cor, a parte do texto que mostra o conflito gerador, ou seja, um fato que muda a situação da história.
- 5) Releia o conto e circule a parte em que ocorre o clímax da história.
- 6) Volte ao texto e escreva abaixo qual foi o desfecho da história.
enfim, não o achou, e esquecemos a história.

Figura 33: Atividade 03 feita pela aluna Marina

A aluna Marina não conseguiu fazer suas marcações mesmo com a mediação da professora que auxiliou com perguntas orais sobre o texto, tentando estimulá-la a entender o conto lido. Apesar dos percalços com a estrutura do conto, acertou a questão de número 06. Não respondeu usando suas palavras, mas, mesmo retirando um trecho do texto, acredita-se que tenha entendido o comando solicitado.

A resposta à questão 02 está incompleta já que os personagens principais eram o narrador com seus irmãos mais o ladrão. No entanto, percebe-se o esforço da aluna para compreender e identificar quem eram os personagens da história.

A atividade fora dividida em duas partes. A tabela abaixo mostra os resultados referentes às questões que visavam à interpretação do texto lido.

Tabela 14: Resultado das questões referentes à interpretação textual da atividade 3

Resultado das questões referentes à interpretação textual	
100% de acerto nas questões	17
Errou apenas uma questão	4
Errou entre 2 e 5	1
Errou entre 6 e 9	0

Ao utilizar ações metacognitivas para o alcance da competência leitora, percebe-se um avanço pela maioria da turma, incluindo os alunos que se interessaram e quiseram participar das atividades posteriormente, pois conseguiram responder às questões referentes ao que acontecia na história, utilizando-se, o mínimo possível, do esquema metodológico cópia-colagem, além disso, desenvolveram respostas pessoais para o que acreditavam que havia ocorrido com os personagens, criando, assim, um diálogo entre os acontecimentos do conto e a própria visão sobre o texto lido.

Desde a primeira atividade, dicionários eram levados para a sala de aula, também era permitida utilizar a internet para fazer pesquisas relacionadas à escrita e à busca de significado de palavras incompreendidas nos textos lidos. No entanto, a professora observou que, como não era solicitado nas questões tal uso, os alunos quase não utilizavam esses recursos. Portanto, nesta atividade foi acrescentada, propositalmente, a questão 09, pois a docente, ao ler o texto, já imaginara que algumas palavras não faziam parte do cotidiano dos alunos. Sendo assim, era preciso que lessem o texto, marcassem as palavras que desconheciam e procurassem o significado delas. Descobriu-se que alguns alunos não sabiam utilizar o dicionário, então a professora-mediadora explicou como encontrar os termos destacados por eles. Nesta atividade, 08 alunos usaram esse recurso, sendo a palavra “frincha” a desconhecida pela maioria.

É importante também elaborar comandos que levem o aluno a questionar sobre o que lê e a interagir com o texto lido. Por esta razão, foram acrescentadas as perguntas 05 e 08, permitindo as mais variadas respostas e possibilitando o aluno a interagir com o texto lido, pois “é preciso que o aluno se habitue a pensar sobre o que lê, usando as informações do material escrito para explicar seus pensamentos, e fazendo conexões entre o seu conhecimento prévio e as novas informações apresentadas no texto.” (GERHARDT, 2010, p. 150)

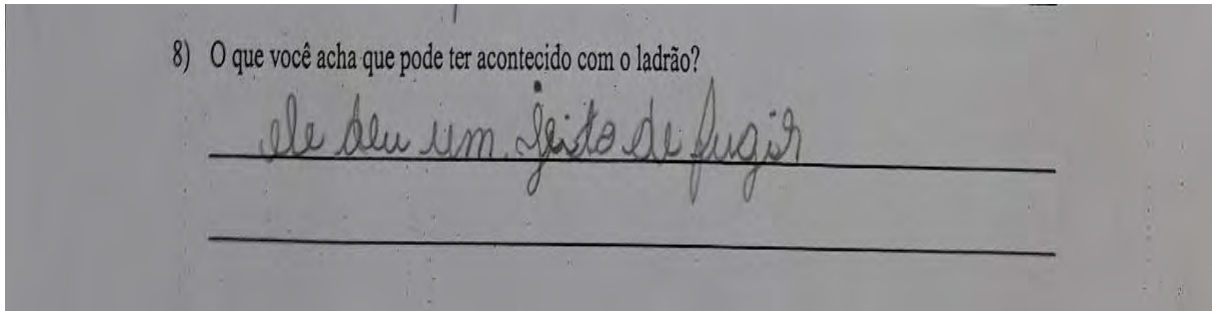


Figura 34: Resposta da questão 08 do aluno Jeremias

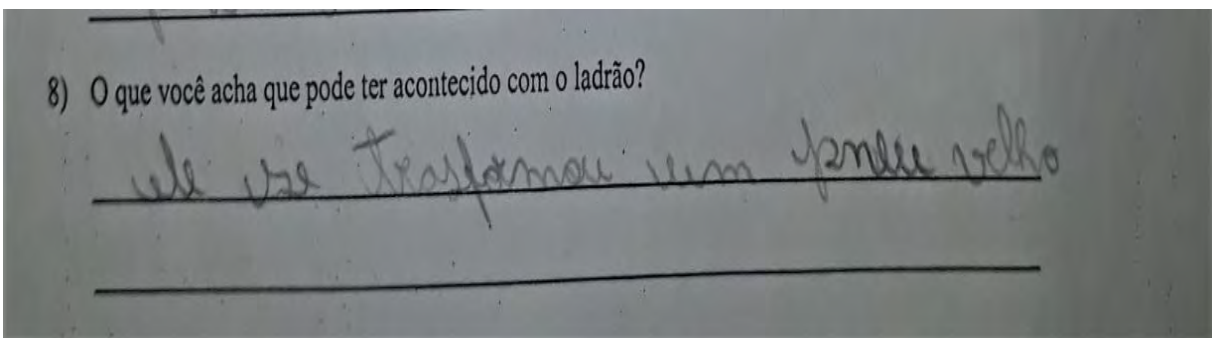


Figura 35: Resposta da questão 08 da aluna Marina

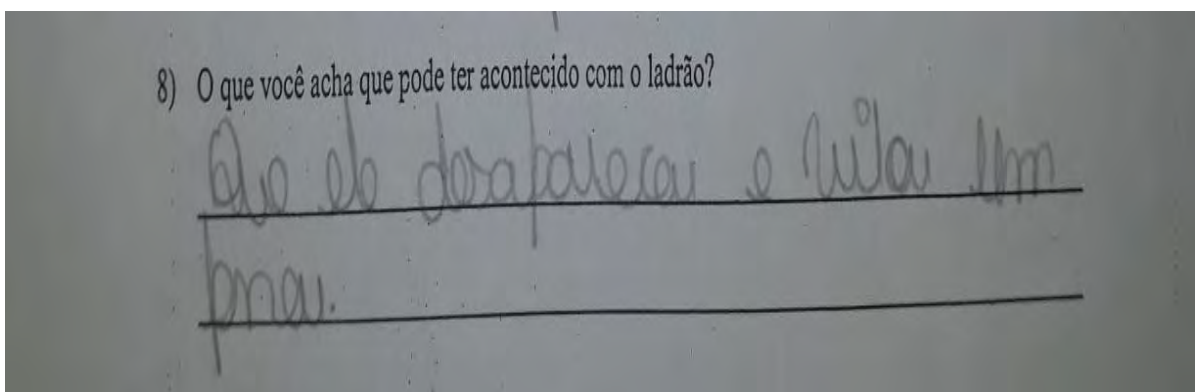


Figura 36: Resposta da questão 08 da aluna Denise

Após comprovar a eficácia dessa atividade para que o aluno conhecesse a estrutura do gênero conto e alcançasse boa compreensão da história, uma atividade similar foi elaborada para ser aplicada na aula seguinte com o gênero HQ.

4.5 Aplicação e análise da atividade 04

Antes de iniciar a aplicação da atividade 4, oralmente, os alunos lembraram os elementos da narrativa, então a professora explicou que fariam uma análise parecida com a do conto trabalhado na semana anterior, só que com uma história em quadrinhos. Foram distribuídas cópias da história e a folha correspondente aos comandos que deveriam seguir (vide apêndice).

Nesta atividade, também houve a participação de 22 alunos. Foi aconselhado que fizessem sozinhos, a professora tiraria as dúvidas conforme surgissem, mas sempre de forma argumentativa, ou seja, dialogando com o aluno sobre a questão até que o levasse a desenvolver seu raciocínio.

Enquanto os alunos desenvolviam a atividade, surgiu a ideia de pedir que fizessem uma comparação do que havia em comum entre o trabalho com os dois gêneros, a saber, HQ e o conto. Foi solicitado aos alunos, também, que dissessem qual atividade fora mais difícil de ser realizada. Assim, a docente colocou ambas as perguntas no quadro e os alunos responderam no verso da folha.

Em relação aos resultados desta atividade, obteve-se:

Tabela 15: Resultados referentes à atividade 04

Resultados referentes à atividade 04	
100% de acerto nas questões	9 alunos
Errou somente uma questão	6 alunos
Errou entre 2 e 4 questões	7 alunos
Errou entre 5 e 7 questões	0 alunos

A maioria dos erros estava relacionada às questões 03 e 04 que se referiam à situação de conflito, entretanto, boa parte das marcações foi feita em quadrinhos próximos, o que significa que o aluno teve, apenas, uma visão diferenciada do que gerou o conflito naquela situação. A preocupação seria se marcassem o primeiro quadrinho ou o último, o que demonstraria uma distância considerável do que era pedido no comando das questões.

Atividade sobre estrutura do texto narrativo nos quadrinhos.

- 1) Volte ao texto e circule o quadrinho que apresenta a personagem principal da história.

- 2) Retorne aos quadrinhos iniciais. Quem está narrando os fatos que estão acontecendo?
A Mônica
- 3) Ao longo dos quadrinhos, um conflito, ou seja, uma situação inesperada é estabelecida. Volte à história e identifique abaixo em qual quadrinho essa situação acontece.
quando ela encontra o Sapo
- 4) Retorne ao quadrinho que mostra a situação de conflito e descreva abaixo essa situação.
O Sapo pediu um beijo para ela e ela ficou com nojo
- 5) Volte ao oitavo quadrinho e descreva abaixo a reação da personagem diante da cena ocorrida.
a reação é de nojo
- 6) Retorne ao texto e destaque o quadrinho que apresenta o clímax da história, ou seja, o ponto de emoção da personagem dentro de determinada situação.

- 7) Releia os quadrinhos e descreva o desfecho da história.
Os Sapos chegaram em um conclusão de que ninguém acredita mais em magias ou feiticos

Figura 37: Atividade 04 feita pela aluna Rosinha



Figura 38: Marcações da aluna Rosinha na atividade 04

A aluna Rosinha conseguiu realizar todos os comandos, fez as marcações identificando quem era a personagem principal da história, do mesmo modo, destacou o quadrinho que apresentava o clímax da história e respondeu a última questão com suas palavras, ou seja, mostrando um entendimento total da história.

Atividade sobre estrutura do texto narrativo nos quadrinhos.

- 1) Volte ao texto e circule o quadrinho que apresenta a personagem principal da história.
- 2) Retorne aos quadrinhos iniciais. Quem está narrando os fatos que estão acontecendo?
A Mãe.
- 3) Ao longo dos quadrinhos, um conflito, ou seja, uma situação inesperada é estabelecida. Volte à história e identifique abaixo em qual quadrinho essa situação acontece.
Quando a mãe viu que não sabia quem era o pai da criança.
- 4) Retorne ao quadrinho que mostra a situação de conflito e descreva abaixo essa situação.
Quando a mãe viu que não sabia quem era o pai da criança.
Logo aconteceu.
- 5) Volte ao oitavo quadrinho e descreva abaixo a reação da personagem diante da cena ocorrida.
Reação de espanto.
- 6) Retorne ao texto e destaque o quadrinho que apresenta o clímax da história, ou seja, o ponto de emoção da personagem dentro de determinada situação.
- 7) Releia os quadrinhos e descreva o desfecho da história.
A Rosinha, toda contente, foi ao encontro da mãe e contou que tinha encontrado o pai da criança.
Quando ela viu que não sabia quem era o pai da criança.

Figura 39: Atividade 4 feita pelo aluno Luca

Verifica-se que tanto Luca quanto Rosinha descreveram o que acontecia em cada cena, mas cada qual com seu modo de escrever e de contar, sem que houvesse qualquer limitação a uma resposta- padrão, concedendo uma liberdade de escolha vocabular de cada aluno.

- 1) Volte ao texto e circule o quadrinho que apresenta a personagem principal da história.
- 2) Retorne aos quadrinhos iniciais. Quem está narrando os fatos que estão acontecendo?
o menino
- 3) Ao longo dos quadrinhos, um conflito, ou seja, uma situação inesperada é estabelecida. Volte à história e identifique abaixo em qual quadrinho essa situação acontece.
ela encontra o sapo piracorda
- 4) Retorne ao quadrinho que mostra a situação de conflito e descreva abaixo essa situação.
O sapo que beija a menina
- 5) Volte ao oitavo quadrinho e descreva abaixo a reação da personagem diante da cena ocorrida.
ela fica com cara de espantada
- 6) Retorne ao texto e destaque o quadrinho que apresenta o clímax da história, ou seja, o ponto de emoção da personagem dentro de determinada situação.
- 7) Releia os quadrinhos e descreva o desfecho da história.
A menina viu o sapo decora na base da cascavel e a cobra deu a Bubu que se assustou

Figura 41: Atividade 04 feita pela aluna Denise



Figura 42: Marcações da aluna Denise na atividade 04

Embora a aluna Denise tenha conseguido fazer as marcações no seu texto, identificando a personagem principal e o clímax, nota-se que alguns comandos da atividade não foram compreendidos. A resposta da questão 02 destoa da pergunta, causando a impressão de que a aluna esqueceu o que é um narrador, visto que responde que quem está narrando os fatos é uma “narrativa”, quando, na verdade, é a personagem Mônica.

Na última questão, deduz-se que ela não entendeu o que fora pedido no comando e sua resposta nada tem a ver com a cena final ocorrida da história, ela cria, por si, uma pequena situação, inserindo até uma nova personagem, uma bruxa, como fazendo parte do desfecho da

história: “A menina tira o sapo de casa na base da vassourada e a cada vez a bruxa queria fazer feitiço.” Essa resposta pode configurar uma falta de atenção ou incompreensão do comando da questão.

Outro detalhe que chama a atenção na resposta final é o fato de se referir à personagem Mônica como “menina”, possivelmente, demonstrando ainda certo distanciamento em relação aos personagens da Turma da Mônica.

Embora boa parte da turma mostrasse uma evolução já nesta terceira atividade, alguns alunos ainda precisavam de maior atenção e de motivação para conseguir superar suas dificuldades. É inegável que cada indivíduo tenha seu tempo para realizar seus processos cognitivos e esse tempo precisa ser respeitado. Infelizmente, no ambiente escolar, muitas vezes, esses alunos que requerem maior atenção ficam esquecidos em meio a tantos outros fatores que fazem parte da rotina do professor em sala de aula e acaba gerando reprovação, atraso e, por que não, certa desmotivação ao estudante. Conseguir lidar com tantos alunos e cada qual com suas características é um grande desafio para a prática docente.

1) Volte ao texto e circule o quadrinho que apresenta a personagem principal da história.

2) Retorne aos quadrinhos iniciais. Quem está narrando os fatos que estão acontecendo?
A Mônica.

3) Ao longo dos quadrinhos, um conflito, ou seja, uma situação inesperada é estabelecida. Volte à história e identifique abaixo em qual quadrinho essa situação acontece.
7º quadrinho

4) Retorne ao quadrinho que mostra a situação de conflito e descreva abaixo essa situação.
Quando a Mônica corre do sapo porque ela tenta brigar com ela

5) Volte ao oitavo quadrinho e descreva abaixo a reação da personagem diante da cena ocorrida.
Porque o sapo estava querendo beijar a Mônica e ela fica com nojo

6) Retorne ao texto e destaque o quadrinho que apresenta o clímax da história, ou seja, o ponto de emoção da personagem dentro de determinada situação.

7) Releia os quadrinhos e descreva o desfecho da história.
Porque a Mônica saiu correndo e o sapo não conseguiu conquistá-la nem a princesa

Figura 43: Atividade 04 feita pela aluna Marina



Figura 44: Marcações da aluna Marina na atividade 04

Comparando as atividades anteriores realizadas pela aluna Marina, percebe-se que há um melhor desempenho, pois identificou quem narra o início da história, destacou o clímax e respondeu a última questão sem retirar partes do texto, diferente do que havia feito na atividade 03, ou seja, nesta, ela escreve com suas palavras a partir da interpretação que teve da cena.

No entanto, foi a única que circulou o sapo como sendo o personagem principal da história. Embora o esperado fosse que todos os alunos apontassem a Mônica como protagonista, o fato de a aluna ter destacado o sapo fez com que a professora-pesquisadora se atentasse que, na verdade, o sapo poderia ser um dos personagens principais já que todo o enredo também gira em torno dele. Concluiu, portanto, que, muitas vezes, as respostas

parecem tão óbvias que se esqueceu de que o texto pode dar inúmeras possibilidades e a aluna, apesar de sempre afirmar sua dificuldade de interpretação e compreensão, foi quem teve a sensibilidade de pensar de outra forma.

Em relação às perguntas feitas após a aplicação da atividade, cujas respostas os alunos escreveram atrás da folha da atividade, chegou-se às seguintes conclusões:

1- Sobre o que havia de semelhantes entre os dois textos interpretativos, o conto “O ladrão”, da atividade anterior e a história da Mônica desta atividade, foram apontados dois aspectos observado pelos alunos:

1º- Ambos apresentavam elementos da narrativa.

2º- Um aluno destacou que os dois textos tratavam do assunto magia e feitiços.

2- Em relação a qual atividade interpretativa havia apresentado um pouco mais de dificuldade, as respostas podem ser divididas conforme a tabela a seguir:

Tabela 16: Comparação entre as atividades 3 e 4

Comparação das atividades	
Conto	06 alunos
Motivos	
Não gostar de ler histórias	2 alunos
Dificuldade para interpretar a história	2 alunos
O conto ser maior	1 alunos
Quadrinho é mais fácil	1 aluno
Quadrinhos	04 alunos
Motivos	
Dificuldade para entender a história	2 alunos
Dificuldade para interpretar o texto	1 aluno
Prefere imaginar a história	1 aluno
Não teve dificuldade em nenhum	07 alunos
Não responderam esta pergunta	05 alunos

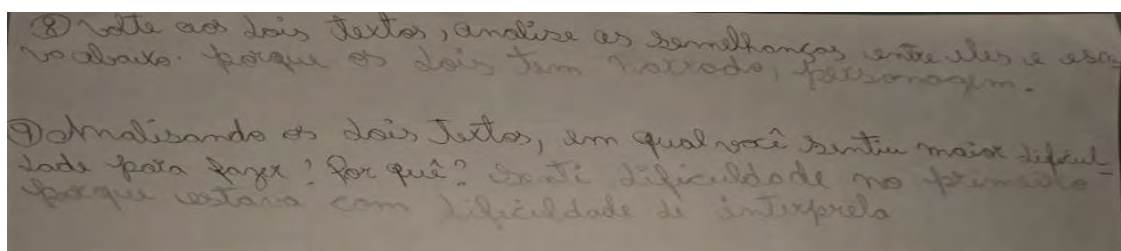


Figura 45: Resposta 08 e 09 da aluna Marina

Ao comparar os dois textos, Marina percebeu que ambos apresentavam narrador e personagem. Justificou que a atividade com o conto foi a que ela apresentou maior dificuldade, o que, de fato, é verdade, visto que na atividade com quadrinhos suas respostas foram coerentes e de acordo com o comando pedido.

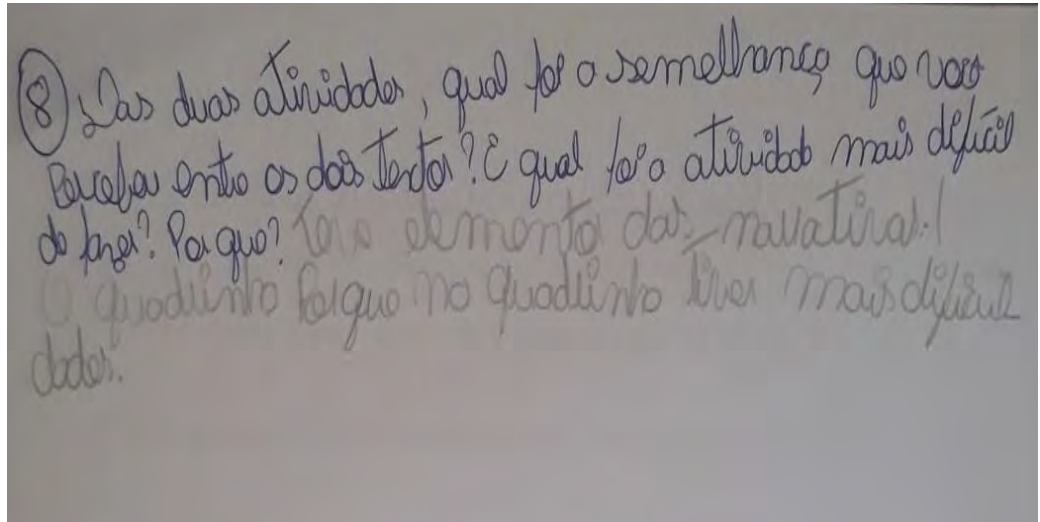


Figura 46: Respostas 08 e 09 da aluna Denise

Já a aluna Denise compreendeu que ambos os textos apresentavam elementos da narrativa. Para esta aluna, sua maior dificuldade foi resolver os comandos propostos na atividade em quadrinhos. Infelizmente, não apontou que dificuldades foram essas, mas, ao analisar suas respostas, deduz-se que o obstáculo maior foi com a compreensão da história visto que acertou todas as questões referentes aos elementos da narrativa.

Percebendo que, com a aplicação das duas atividades, a maioria dos alunos estava demonstrando uma evolução em relação à forma como os elementos da narrativa podem ser identificados e da sua importância para o sentido do texto, além de perceber que estavam utilizando estratégias metacognitivas para compreender o que estavam lendo e para resolver comandos, criou-se uma próxima atividade que incluísse os dois gêneros trabalhados nesta pesquisa.

4.6 Aplicação e análise da atividade 05

A aplicação da atividade 05 consistiu na análise e comparação entre textos referentes aos dois gêneros abordados nesta pesquisa: a HQ e o conto. Os alunos receberam uma cópia de uma história do Cascão e do conto “Pânico”, de Luís Fernando Veríssimo (vide apêndice)

para que, por meio de atividades metacognitivas, comparassem ambos os textos, levando em conta os elementos da narrativa e os acontecimentos das histórias. Desta atividade, participaram 23 alunos.

Os comandos das perguntas objetivavam levar o aluno a fazer marcações, reler os textos, fazer comparações e buscar o significado de palavras desconhecidas. A professora-mediadora, novamente, ficava à disposição da turma para fazê-los refletir sobre o que tinham dúvidas ou dando dicas de estratégias que poderiam criar para encontrarem a resposta.

Para analisar o resultado, a pesquisadora resolveu avaliar da seguinte forma:

Tabela 17: Resultado da aplicação da atividade 05

Resultado da aplicação da atividade 05	
100% de acerto nas questões	06 alunos
Errou apenas uma questão	04 alunos
Errou entre 2 e 07 questões	13 alunos
Errou entre 08 e 15 questões	0 alunos

Ressalta-se que, embora o número de alunos que erraram entre 02 e 07 questões seja o maior, nenhum deles errou mais de 04 questões. Considerando que era uma atividade mais elaborada somada às dificuldades que a turma relatava ter, demonstra a eficácia da aplicação de estratégias metacognitivas para se trabalhar a leitura e a compreensão textual. De fato, eles erraram 04 de 15 questões, menos da metade, demonstrando uma boa evolução.

Destaca-se o acerto da questão de número 13 por 21 alunos, o comando era observar o que havia em comum entre o enredo das duas histórias.

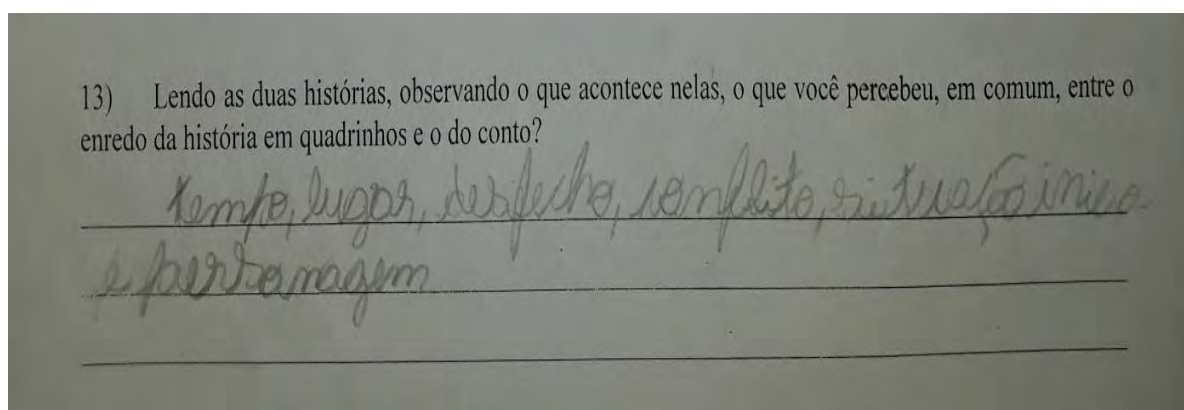


Figura 47: Resposta 13 do aluno Jeremias

Observando a resposta do aluno Jeremias, percebe-se que ele possivelmente confundiu a pergunta, entendendo que a questão se referia aos elementos narrativos, o que fez a pesquisadora se questionar que talvez pudesse ter desenvolvido o comando de forma mais

elaborada. Afinal, realmente, em ambos os textos, havia a presença dos termos mencionados pelo aluno.

Desse modo, para uma próxima aplicação deste tipo de trabalho, será ideal a reformulação do comando solicitado, elaborando de forma mais específica a intenção que se deseja que o aluno alcance, como por exemplo, inserindo uma pequena introdução antes da pergunta que o leve a deduzir que o objetivo da questão é o de comparar o conteúdo das duas histórias, não os elementos que formam um texto narrativo.

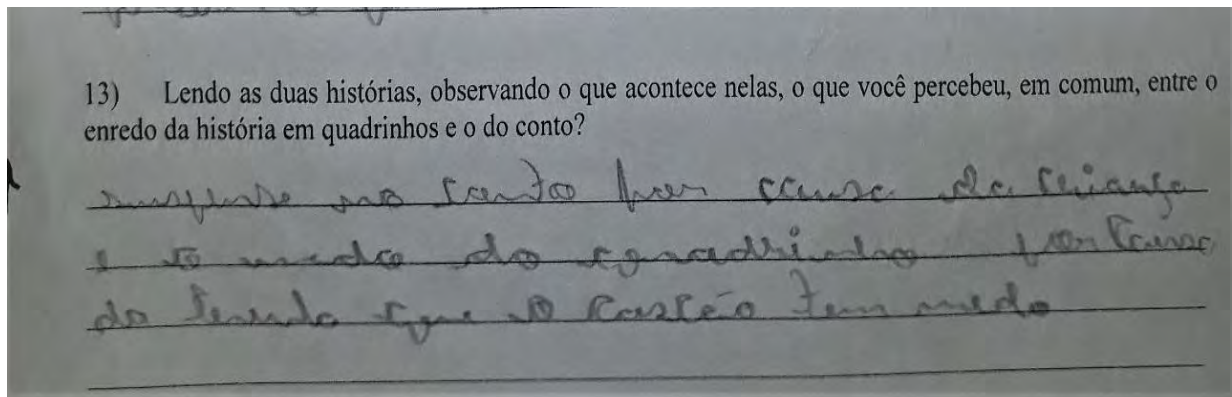


Figura 48: Resposta 13 do aluno Penadinho

A resposta esperada para essa questão era a de que as duas histórias apresentavam um final inesperado, entretanto, o aluno Penadinho teve outra perspectiva do comando pedido, destacando que no enredo das duas narrativas havia situação de suspense e de medo, o que também acontece, visto que as cenas iniciais do quadrinho assim como o do conto geram uma expectativa no leitor sobre o que irá acontecer, configurando um certo suspense. O medo pode estar relacionado ao fato de, na história do Cascão, o personagem amedrontar-se por conta da chuva e, no conto, o medo dos pais de contarem ao homem que batera na porta que o filho dele não se encontrava no apartamento.

13) Lendo as duas histórias, observando o que acontece nelas, o que você percebeu, em comum, entre o enredo da história em quadrinhos e o do conto?

As duas tem personagens, as duas tem ponto alto, os dois histórias tentando ganhar tempo.

Figura 49: Resposta 13 da aluna Rosinha

A resposta da aluna Rosinha afirma a importância de se trabalhar com questões que envolvam estratégias metacognitivas, visto que o aluno passa a refletir, a questionar, a analisar o texto porque é incentivado a formar uma opinião. Observa-se que ela percebeu que ambas as histórias apresentavam personagens e o clímax, referido como “ponto alto”, ou seja, já compreendeu que os textos são narrativos mesmo apresentando estruturas diferentes, por isso é normal que tenham elementos da narrativa em comum. Assim como, nas duas histórias, tanto o personagem Cascão quanto os personagens do conto precisavam ganhar tempo para resolverem seus problemas e ela teve essa percepção no momento de fazer a comparação.

13) Lendo as duas histórias, observando o que acontece nelas, o que você percebeu, em comum, entre o enredo da história em quadrinhos e o do conto?

Por que no começo do final tem um final inesperado

Figura 50: Resposta 13 da aluna Marina

A resolução da aluna Marina está confusa, mas subentende-se que a intenção era explicar que ao chegar ao final da história aconteceria algo surpreendente e inesperado. Apesar da forma como foi elaborada a resposta, levando em conta a dificuldade que a aluna

sempre manifestava nas atividades, pode-se concluir que, pelo menos, houve a assimilação do comando da questão e a aluna conseguiu compreender os dois textos lidos, visto que fez, a seu modo, a associação entre eles.

Outro aspecto relevante que precisa ser destacado está relacionado à questão 15 na qual o aluno deveria reler os textos, identificar palavras desconhecidas e procurar o significado delas. Comparada à atividade anterior em que havia essa mesma questão, houve um número mais significativo de alunos que recorreram ao dicionário para sanarem as dúvidas, dessa vez, 14 alunos usaram esse recurso, um exemplo está na figura abaixo.

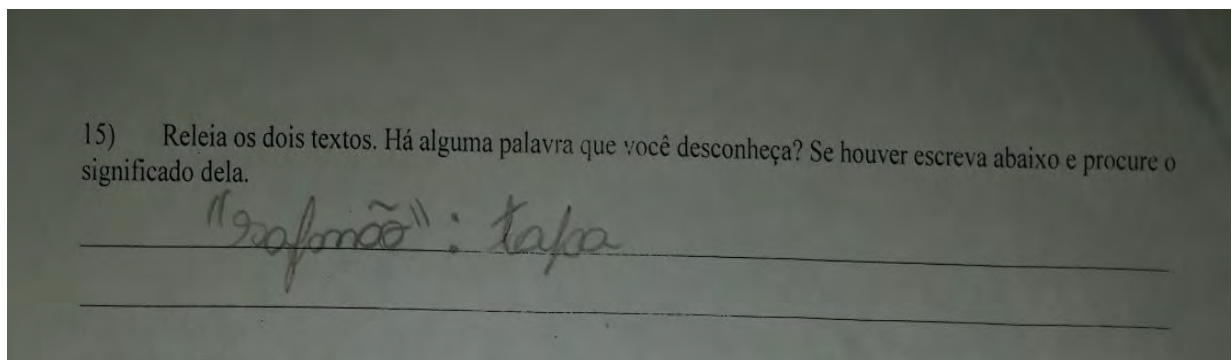


Figura 51: Resposta 15 do aluno Jeremias.

A questão 16 foi elaborada para que os alunos pudessem fazer uma comparação entre o que perceberam de semelhante e de diferente entre os dois textos, apenas uma aluna não conseguiu responder de forma adequada, todos os outros fizeram a comparação visando à estrutura do texto narrativo.

16) Tanto o conto quanto a história em quadrinhos são narrativas, ou seja, narram uma história. Ambas apresentam características em comum e também distintas. Releia os dois textos e preencha o quadro abaixo com o que você perceber de semelhante e de diferente entre a forma como as histórias foram narradas.

Semelhante	Distinto
Personagem	Narrador
Lugar	
desfecho	
clímax	
Situação Inicial	

Figura 52: Resposta 16 do aluno Luca

O aluno Luca baseou sua comparação nos elementos da narrativa, como semelhante destacou que ambas apresentavam personagens, lugar, desfecho, clímax e situação inicial e, de diferentes, o narrador, que estava presente somente no conto.

16) Tanto o conto quanto a história em quadrinhos são narrativas, ou seja, narram uma história. Ambas apresentam características em comum e também distintas. Releia os dois textos e preencha o quadro abaixo com o que você perceber de semelhante e de diferente entre a forma como as histórias foram narradas.

Semelhante	Distinto
personagem	
lugar	narrador título
tempo	
climax situação inicial	
desfecho	

Figura 53: Resposta 16 da aluna Marina

A aluna Marina conseguiu fazer as comparações entre os textos e, assim como a maioria dos alunos, destacou as semelhanças e as diferenças a partir dos elementos que compõem uma narrativa. Ela mencionou o título além do narrador ao relatar a diferença entre os dois gêneros, pois só no conto havia esses dois elementos, enquanto ambos os textos apresentavam os demais.