UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

AMENAIDE FERNANDES DOS SANTOS

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA COMPREENSÃO LEITORA

Vitória da Conquista - BA
2016

Amenaide Fernandes dos Santos

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA COMPREENSÃO LEITORA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Pesquisa aprovada no CEP n. 54770716.3.0000.0055

Orientadora: Profa. Dra. Marian Oliveira.

Coorientadora: Profa. Dra. Vera Pacheco

Vitória da Conquista - BA
2016

S237i Santos, Amenaide Fernandes dos.
A importância do conhecimento prévio na compreensão leitora. / Amenaide Fernandes dos Santos, 2016.
126f.
Orientador (a): Dra. Marian Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2016.
Inclui referência
1. Estratégias de leitura. 2. Compreensão leitora. 3. Conhecimento prévio – Estratégia de leitura. I. Oliveira, Marian. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. T.

CDD: 372.4

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção- CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira (UESB)
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Vera Pacheco (UESB)
(Coorientadora/ Membro Titular Interno)

Profa. Dra. Maíra Avelar Miranda (UESB)
(Membro Titular Externo)

Vitória da Conquista, BA, 20 de dezembro de 2016.

Resultado: APROVADA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida! Por ter me concedido a oportunidade de realizar mais um sonho acadêmico. A Ele, a honra, a glória, o louvor, para sempre!

Aos meus familiares, por todo o apoio incondicional. Sem eles, não teria sido possível chegar até aqui.

Ao meu esposo, pelo apoio constante e pela paciência em me conduzir à UESB todas as vezes que se fizeram necessárias.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e incentivos no decorrer do curso.

Às minhas orientadoras, pelas indicações teóricas, pelas elucidativas explicações do processo, pela compreensão e apoio.

Aos meus colegas de turma no PROFLETRAS, pela companhia, apoio e troca de experiências.

À **Coordenação do PROFLETRAS,** pela atenção dedicada à nossa turma durante os dois anos do curso.

Penetra surdamente no reino das palavras [...]
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O texto apresenta o resultado da pesquisa que objetivou elaborar uma proposta didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de promover atividades que levassem à melhoria da compreensão leitora desses alunos, com estratégias de leitura capazes de ativar o conhecimento prévio em três níveis: linguístico, textual, de mundo ou enciclopédico. O estudo insere-se na área da Psicolinguística e da Concepção Interacionista de Leitura, desenvolvida por Smith (2003), Kato (1995, 1998), Leffa (1996, 1999), Kleiman (2000, 2013) e Solé (1998), os quais explicam o processo de aprendizagem em uma perspectiva cognitivista. Optou-se pelo método da pesquisa-ação. A proposta foi aplicada a dois grupos distintos de alunos, designados Grupo Teste e Grupo Controle. Esses grupos foram avaliados em dois momentos específicos: a) Pré-Teste; b) Pós-Teste, que foram intercalados pelo processo interventivo, no qual apenas o Grupo Teste participou. Foram aplicadas dezessete aulas interventivas, distribuídas em cinco oficinas organizadas especificamente para esse momento de mediação. Em cada oficina procurou-se trabalhar tipos e gêneros textuais distintos, a fim de proporcionar momentos de leitura que possibilitassem o uso de estratégias, como fazer previsão, orientar-se por pistas fornecidas pelos textos e fazer inferências, visando à ativação do conhecimento prévio nos três níveis já mencionados. Conforme a comparação dos dados do Pós-Teste com os dados do Pré-Teste, é possível afirmar que foi relevante o trabalho de intervenção, pois houve progresso no desempenho dos alunos do Grupo Teste na compreensão leitora, comprovando a importância do trabalho pedagógico com estratégias de leitura para ativação do conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo na formação do leitor proficiente.

Palavras-chave: estratégias de leitura; compreensão leitora; conhecimento prévio.

ABSTRACT

This research aimed to develop a didactic proposal for 9th grade students of elementary school, in order to improve reading comprehension through reading strategies that are able to activate the previous knowledge at three levels: linguistic, textual, worldand/or encyclopedical ones. In this way, the study is part of the field of Psycholinguistics research and of a Reading Interactionist Conception, developed by Smith (2003), Kato (1995, 1998), Leffa (1996, 1999), Kleiman (2000, 2013) and Solé (1998), which seek to draw out the learning process, based, in a cognitive perspective. Regarding the method used, it was chosen the method of action-research. This research is supported by the Ethics Committee that validated its approval. The proposal was applied from the construction of two different groups of students, so designated: Test Group and Control Group. These groups were evaluated in two specific times through the tools: a) Pre-test; b) Post-test. These moments were interspersed by the intervention process, in which only the Test Group participated in seventeen interventional classes, distributed in five Workshops organized specifically for this moment of mediation. Each workshop tried to use types and different text genres, to provide reading moments that would enable the use of strategies such as making prediction, guiding by clues provided by the texts and making inferences, aiming to the activation of prior knowledge at all three levels already mentioned. As the data shown at the post-test, compared to the pre-test, it is possible to state that the intervention work was relevant, so the performance of Group-Test students realizes that there was progress in reading comprehension of students, demonstrating the importance of teaching the reading strategies for activation of language, textual and world prior knowledge, in the formation of proficient reader.

Keywords: Reading strategies; reading comprehension; previous knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Excertos de respostas do aluno 1, Faixa I, Grupo Teste..... 61

Quadro 2. Excertos de respostas do aluno 2, Faixa I, Grupo Teste..... 62

Quadro 3. Excertos de respostas do aluno 2, Faixa I, Grupo Teste..... 62

Quadro 4. Excertos de respostas do aluno 2, Faixa I, Grupo Teste..... 63

Quadro 5. Excertos de respostas do aluno 3, Faixa I, Grupo Teste..... 63

Quadro 6. Excertos de respostas do aluno 3, Faixa I, Grupo Teste..... 64

Quadro 7. Excertos de respostas do aluno 8, Faixa II, Grupo Teste..... 65

Quadro 8. Excertos de respostas do aluno 8, Faixa II, Grupo Teste..... 65

Quadro 09. Excertos de respostas do aluno 10, Faixa II, Grupo Teste..... 66

Quadro 10. Excertos de respostas do aluno 10, Faixa II, Grupo Teste..... 67

Quadro 11. Excertos de respostas do aluno 10, Faixa II, Grupo Teste..... 67

Quadro 12. Excertos de respostas do aluno 11, Faixa II, Grupo Teste..... 68

Quadro 13. Excertos de respostas do aluno 11, Faixa II, Grupo Teste..... 69

Quadro 14. Excertos de respostas do aluno 11, Faixa II, Grupo Teste..... 69

Quadro 15. Excertos de respostas do aluno 12, Faixa II, Grupo Teste..... 70

Quadro 16. Excertos de respostas do aluno 15, Faixa II, Grupo Teste..... 71

Quadro 17. Excertos de respostas do aluno 15, Faixa II, Grupo Teste..... 72

Quadro 18. Excertos de respostas do aluno 15, Faixa II, Grupo Teste..... 72

Quadro 19. Excertos de respostas do aluno 17, Faixa II, Grupo Teste..... 73

Quadro 20. Excertos de respostas do aluno 17, Faixa II, Grupo Teste..... 73

Quadro 21. Excertos de respostas do aluno 18, Faixa III, Grupo Teste..... 74

Quadro 22. Excertos de respostas do aluno 18, Faixa III, Grupo Teste..... 75

Quadro 23.Excertos de respostas do aluno 20, Faixa III, Grupo Teste..... 75

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Desempenho Individual dos alunos do Grupo Teste..... 55

Tabela 2. Desempenho Individual dos alunos do Grupo Controle..... 76

Gráfico 1. Percentuais dos alunos da Faixa I – Grupo Teste..... 57

Gráfico 2. Percentuais dos alunos da Faixa II – Grupo Teste..... 58

Gráfico 3. Percentuais dos alunos da Faixa II – Grupo Teste..... 58

Gráfico 4. Percentuais dos alunos da Faixa II – Grupo Teste..... 59

Gráfico 5. Percentuais dos alunos da Faixa III – Grupo Teste..... 60

Gráfico 6. Percentuais dos alunos da Faixa I – Grupo Controle..... 78

Gráfico 7. Percentuais dos alunos da Faixa I – Grupo Controle..... 78

Gráfico 8. Percentuais dos alunos da Faixa I – Grupo Controle..... 79

Gráfico 9. Percentuais dos alunos da Faixa II – Grupo Controle 80

RELAÇÃO DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Atividades da Oficina 1..... 89

APÊNDICE 2 – Atividades da Oficina 2..... 97

APÊNDICE 3 – Atividades da Oficina 3..... 101

APÊNDICE 4 – Atividades da Oficina 4..... 107

APÊNDICE 5 – Atividades da Oficina 5..... 112

APÊNDICE 6 – Instrumento de Coleta de Dados: Pré-Teste e Pós-Teste..... 119

APÊNDICE 7– Ficha de acompanhamento da participação do aluno nas oficinas..... 122

APÊNDICE 8 – Ficha de acompanhamento do desempenho do aluno nas oficinas..... 123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 LEITURA: 16
1.1 LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS 17
1.2 OBJETIVOS DA LEITURA 21
2 COMPREENSÃO LEITORA 24
2.1 COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA 27
2.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA 28
2.2.1 Estratégias cognitivas 30
2.2.2 Estratégias metacognitivas 31
2.2.3 Conhecimento prévio como estratégia de leitura 31
3 METODOLOGIA 37
3.1 DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO INTERVENTIVO 38
3.1.1 Identificação do problema 38
3.1.2 Levantamento de dados 38
3.2 OBJETIVO GERAL 39
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 39
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO 39
3.4.1 Local da pesquisa 39
3.4.2 Os participantes 40
3.4.3 Os instrumentos 40
3.4.3.1 O Pré-Teste e a constituição dos Grupos Teste e Controle 40
3.4.3.2 Procedimentos da coleta de dados no Pré-Teste e no Pós-Teste 41
3.4.4 Procedimentos éticos 42
3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA 42
3.5.1 Oficina 1 44
3.5.2 Oficina 2 45
3.5.3 Oficina 3 46
3.5.4 Oficina 4 47
3.5.5 Oficina 5 48
3.6 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA 49
3.6.1 Oficina 1: Gênero Piada 49

3.6.2 Oficina 2: Gênero crônica.....50
3.6.3 Oficina 3: Textos que apresentam a linguagem verbal e não verbal.....51
3.6.4 Oficina 4: Textos argumentativos.....52
3.6.5 Oficina 5: Gincana de Leitura.....53
4 COMPREENSÃO LEITORA EM FOCO: ANTES, DURANTE E APÓS A INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....55
4.1 COMPARAÇÕES ENTRE OS DADOS OBTIDOS NO PRÉ E PÓS-TESTE PELOS ALUNOS DO GRUPOTESTE.....61
CONCLUSÃO.....81
REFERÊNCIAS.....84
ANEXO: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....86
APÊNDICES.....88

INTRODUÇÃO

Nas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, a deficiência na compreensão leitora, por parte dos alunos da Educação Básica, é um dos pontos que mais chamam a atenção de educadores e pesquisadores. Sabe-se que é atributo da escola formar leitores que não apenas decodifiquem, mas que, efetivamente, entendam o que decodificaram, isto é, que, de fato, leiam. Dados de avaliações propostas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Prova Brasil, e internacionais, como o Programme for International Student Assessment (*Pisa*), comprovam a deficiência na compreensão leitora dos alunos (BRASIL, 2012; 2013).

Um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental apresentados nos PCNs é fazer com que o aluno aprenda a "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais" (PCNs, 1997, p. 7). No entanto, a escola não tem conseguido assegurar a aprendizagem de leitura desses alunos. Desse modo, fica impossível um posicionamento crítico quando o pré-requisito, competência leitora, não está sendo alcançado. Assim prescreve o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/*96*):

> [...] as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (BRASIL, p. 17).

As propostas curriculares apresentadas pela LDBEN são extremamente relevantes; no entanto, a aprendizagem da leitura ainda é um desafio para a educação brasileira, comprovado pela realidade apresentada no desempenho dos estudantes. Considerando os resultados apresentados pelo MEC e a observação prática da dificuldade leitora que alunos concluintes do Ensino Fundamental apresentam, a pesquisa objetivou investigar de que maneira o trabalho com o conhecimento prévio poderia melhorar a compreensão leitora.

Pressupôs-se que a falta da compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental esteja relacionada à leitura superficial de textos, por falta de conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e de conhecimento de mundo ou

enciclopédico e, também, por ausência de estratégias de leitura que auxiliem na compreensão do que leem.

Uma vez que o processamento cognitivo e metacognitivo e as estratégias de leitura ajudam a trabalhar e ampliar a compreensão em leitura, questiona-se:

a) a falta de conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico do aluno é um dos problemas que impedem a compreensão do texto?

b) as informações que aparecem explícitas no texto são suficientes para a compreensão, ou não?

c) o ensino das estratégias de leitura pode ajudar na compreensão do texto?

Tendo em vista a hipótese formulada, os principais objetivos da pesquisa foram:

a) identificar os problemas de compreensão quanto ao nível de conhecimento prévio utilizado pelos alunos;

b) desenvolver uma metodologia de intervenção com base nos três níveis de conhecimento prévio – linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico – e em estratégias de leitura, a fim de apresentar ao aluno as possiblidades para conseguir realizar uma leitura de maneira compreensiva;

c) ajudar o discente a recorrer ao conhecimento prévio e às estratégias de leitura para conseguir a compreensão de um texto.

A proposta de intervenção foi aplicada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Rômulo Almeida, situada na Rua Agenor Santos, 338 nº 338, Bairro São Francisco, na cidade de Guanambi, na Bahia. A proposta baseia-se em uma abordagem psicolinguística e interacionista de leitura, ancorada em Smith (2003), Kato (1995), Leffa (1996, 1999), Kleiman (2001, 2013) e Solé (1998).

Este texto compõe-se de quatro capítulos conforme distribuição a seguir:

O primeiro capítulo apresenta concepções teóricas sobre leitura e seus objetivos; o segundo capítulo trata da compreensão leitora e de estratégias de leitura, tendo como enfoque o conhecimento prévio em três níveis, o linguístico, o textual e o de mundo ou enciclopédico, segundo Kleiman (2013); o terceiro capítulo descreve a proposta de intervenção e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; e o quarto capítulo expõe os resultados obtidos na coleta de dados. Por fim, seguem a conclusão, as referências, os anexos e os apêndices.

1 LEITURA:

Neste capítulo serão apresentadas, segundo a visão de diferentes teóricos, as concepções de leitura que embasaram a proposta didática desenvolvida no trabalho de pesquisa.

A leitura é fator primordial na formação do cidadão crítico. Portanto, é de suma importância que seja tratada, no currículo escolar, como um assunto a ser estudado e aprendido, assim como se aprende qualquer conteúdo em qualquer disciplina. Nas palavras de Solé (1998, p. 65), “Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo”. Ler não é apenas ter domínio do código linguístico, ou seja, não é apenas decodificar, embora o conhecimento do código faça parte do processo de leitura. Segundo Solé (1998):

> Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo. Obviamente, esse texto possui uma série de característica, entre as quais não é a menos importante o fato de estar formado por um sistema de símbolos, por um código. Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código, assim como para ter acesso à mensagem emitida em um noticiário radiofônico ou televisivo, é imprescindível conhecer o código que o locutor utiliza para transmitir as notícias. (SOLÉ, 1998, p. 51).

Trabalhar a leitura com os alunos significa ensinar as estratégias que auxiliam na compreensão do texto e fornecer os objetivos para a realização da leitura. Isso é pré-requisito para a formação de um leitor ativo, competente.

A eficácia no processo de formação do leitor proficiente demanda, em primeiro plano, estimular os alunos à leitura e ao desenvolvimento da compreensão leitora. Para isso entra o segundo plano: o ensino de estratégias de leitura, de modo que os alunos consigam ativar o conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo, para, assim, compreender o texto escrito. Sem compreensão, não há aprendizagem. Conforme Smith (2003), a compreensão é a base da leitura e do aprendizado.

A compreensão de texto “parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo” (KLEIMAN, 2013, p. 12). Entretanto, estratégias de leitura, como sugeridas por Solé (1998) – fazer previsão, orientar-se por pistas dadas no texto e fazer inferências – ajudam a desenvolver um trabalho

significativo, de maneira planejada, para auxiliar os interessados em aprender a ler e, consequentemente, a escrever, pois é de conhecimento comum que quem não tem uma leitura proficiente não consegue escrever bem, ou seja, não consegue produzir texto com coerência e coesão.

Muitas vezes ocorre o “erro” na escola de presumir que, ao aprender a escrever a palavra, o aluno já sabe ler. Isso é, entretanto, um grande equívoco. É na escola que os alunos deverão aprender técnicas e estratégias para o processamento de leitura.

A seguir serão discutidas algumas concepções de leitura e procedimentos utilizados pelo leitor proficiente para compreender um texto.

1.1 LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Vários são os estudiosos, as perspectivas teóricas e as concepções de leitura. Para realização do trabalho de pesquisa, ancorou-se em estudiosos, como Kato (1995, 1998), Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Kleiman (2000, 2013) e Smith (2003).

Segundo Kato (1995), para realizar uma leitura eficiente é necessário que o leitor faça uso dos processos de leitura, denominados pela autora processo ascendente (bottom-up) e processo descendente (top-down).

Leffa (1996) apresenta quatro definições de leitura: uma definição que, segundo ele, é geral; duas específicas e uma conciliatória. De acordo com a primeira definição, ler é um processo de representação, é olhar para uma coisa e ver outra. Para o autor, a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás dele. Ou seja, ao ter acesso a um texto, o indivíduo precisa lançar mão do conhecimento de mundo para estabelecer relações e ampliar a capacidade de leitura. O autor reitera que não se lê apenas as palavras, mas, também, os sinais não linguísticos. No momento em que o leitor vê a palavra escrita, ele remete, às imagens correspondentes, os esquemas que estão no cérebro e que fazem parte do conhecimento de mundo. Logo, se faltar esse conhecimento, não há leitura, não há compreensão. De acordo com Leffa (1996), a verdadeira leitura somente é possível quando há conhecimento prévio de mundo.

Conforme a segunda e terceira definições, no processo de leitura ocorrem "duas situações antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto". Para Leffa (1996), o significado pode estar em qualquer lugar, mas, ao atribuir à leitura a função de "extrair significado", põe-se o significado dentro do texto. Nesse caso, de acordo com o autor, o leitor vê apenas a realidade que está a sua frente e não consegue ampliar o sentido do que está no texto; ao passo que, quando se confere à leitura o papel de atribuir significado, o leitor exerce papel relevante, pois depende dele a construção do sentido. Quando o leitor afirma que leu, mas não compreendeu, é pelo fato de ter se prendido apenas ao material linguístico do texto, à realidade explícita. Por isso, olhou o texto, mas não viu.

A concepção conciliatória mostra a importância da interação leitor e texto. É preciso haver intencionalidade por parte do leitor para que, efetivamente, ocorra a interação. Como afirma Leffa (1996, p. 17), "O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler". Para concluir, o autor assegura que

> Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 24).

De acordo com Solé (1998, p. 22), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se tenta satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Para a autora, a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. Texto, forma, conteúdo, leitor, expectativas e conhecimentos prévios estão entrelaçados nesse processo de compreensão. Por isso,

> Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e expectativas prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências [...]. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Para a autora, a interação é constituída pela junção de modelos de processo de leitura: o modelo ascendente (buttom-up) e o modelo descendente (top-down), quando ocorre a interação entre o que o leitor lê e o que leva para o texto.

Solé (1998), ao descrever o modelo interativo de leitura, salienta que a atenção não está centrada nem no texto tampouco no leitor, embora seja dada grande importância ao uso que este faz dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Para Solé (1998, p. 24), no momento em que o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram expectativas em níveis diversos, como o das letras, das palavras. Isso ocorre de tal forma que a informação processada funciona como um *input* para o nível seguinte e gera expectativas em nível semântico.

Desse modo, no processo ascendente, a informação é processada do nível micro para o nível macroestrutural. Enquanto no processo descendente, a leitura se realiza de modo contrário: do nível macro para o micro, uma vez que o leitor buscará suporte para a compreensão mediante o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e de mundo, elaborando hipóteses e fazendo previsões sobre o texto lido, realizando uma leitura global. No modelo ascendente, a ênfase recai no texto; no descendente, a ênfase é voltada para o conhecimento prévio do leitor para a efetivação da compreensão.

Segundo Kato (1995), o leitor iniciante geralmente lê com a intenção de encontrar no texto palavras e informações que fazem parte do seu repertório; portanto, busca, na leitura, apenas a confirmação para sua expectativa.

O processamento ascendente (buttom-up) é suficiente para esse tipo de leitor descrito por Kato (1995), desde que não apareçam palavras desconhecidas no texto, uma vez que esse leitor não saberá fazer inferências, pois precisa da materialidade linguística explícita e conhecida no texto. Com o passar do tempo e a realização de novas leituras, porém, faz-se necessária a utilização de novas estratégias de leitura, e, portanto, a utilização de um modelo de processamento que supra a necessidade de compreensão desse leitor; nesse caso, o modelo de processamento necessário passa a ser o descendente, o top-down, pois o leitor mais experiente consegue trazer para o texto seus conhecimentos e interagir no processo de leitura. Nesse modelo de processamento, a estratégia “fazer inferência” é fundamental, porquanto o leitor fará relação entre o conhecimento adquirido e o novo conhecimento, para

conseguir resolver falhas na compreensão e construir significados. Kato (1995) pondera que:

> A utilização razoavelmente consciente dessa estratégia de inferências leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que o faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão. (KATO, 1995, p. 30)

Sobre os processamentos de leitura, Kato (1995, p. 51) adverte que o leitor proficiente é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

No modelo de aprendizagem de leitura na perspectiva interativa, o leitor é considerado como parte integrante do processo de leitura, porquanto essa perspectiva leva em consideração o leitor, a obra e o contexto. Desse modo, o leitor precisa ir muito além da decodificação linguística; ele deve intervir no texto, acatar, refutar ideia, trazer experiências obtidas do conhecimento de mundo, fazer previsões. Ele não é um mero elemento passivo, mas um integrante do texto, que pode contribuir na construção de sentidos.

Kleiman (2013) também reconhece que o leitor tem um papel interacional, percebe relações, forma relações com o contexto maior, descobre, infere informações e significados por meio de estratégias. Acrescenta a autora que a compreensão de um texto não é apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre os sujeitos autor e leitor. Define “a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto” (KLEIMAN, 2013, p. 71).

Assim como Solé (1998), Kleiman (2013) entende que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Segundo Kato (1995), há um equívoco por parte de grande número de escolas, ao supor que, ao proporcionar aos alunos a prática da escrita, eles automaticamente aprenderão a ler. Ela afirma que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita. Para comprovar isso, a autora dá o exemplo de leitores de uma língua estrangeira que não têm habilidade nenhuma na escrita dessa língua, mas que conseguem ler, ao passo que a ação inversa pode ser impossível.

Cabe às escolas apresentar desafios de leitura que ampliem a compreensão leitora, pois a criança, desde o início do aprendizado, faz uso bastante regular de estratégias de inferência. A leitura como mera decodificação fonética não tem sentido algum. Kato (1995) também utiliza os modelos de processamento bottom-up (ascendente – da micro para a macroestrutura) e top-down (descendente – da macro para a microestrutura) e faz uma advertência sobre o uso exagerado deste modelo (o top-down), uma vez que muitos leitores exageram no uso das pistas contextuais e, imprudentemente, abandonam as pistas gráficas do estímulo.

Para Smith (2003), a leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, pois os leitores sempre leem com uma finalidade; a leitura sempre envolve emoções, conhecimento e experiência. Segundo Smith (2003), é difícil apresentar uma definição específica de leitura:

> Tome a questão relativa a se a "leitura" necessariamente envolve a compreensão, um assunto algumas vezes discutido de forma ampla. Mas esta questão não indaga qualquer coisa sobre a natureza da leitura, somente sobre o modo como a palavra é utilizada em ocasiões particulares. E a única resposta possível é que, às vezes, a palavra "leitura" implica compreensão e às vezes não. Quando sugerimos que alguém deva ler um determinado livro, obviamente incluímos a compreensão, em nossa recomendação – seria redundante, se não rude, dizer: "Acho que você deveria ler e compreender este livro". Mas, por outro lado, nosso amigo poderia replicar: "Já o li, mas não o entendi", agora obviamente excluindo a compreensão do sentido da palavra "leitura". Tudo depende do senso geral no qual as palavras são usadas, mesmo na mesma conversa, em duas sentenças sucessivas. Se existe dúvida, é melhor proporcionar uma descrição mais completa de como a palavra está sendo usada, do que tentar uma definição geral. (SMITH, 2003, p. 199).

Várias são as concepções que norteiam o fenômeno da leitura. Nas obras dos pesquisadores mencionados, isso fica evidente, assim como fica evidente que várias concepções se coadunam. Apesar das variáreis e complexidades que permeiam o assunto, é notório o esforço de todos em contribuir para os estudos sobre a leitura e a compreensão.

1.2 OBJETIVOS DA LEITURA

O leitor proficiente busca a compreensão do texto por meio de um esforço individual para recriar o sentido do que está escrito. Para isso, tenta encontrar a

coerência do texto, que é o que rege o princípio da leitura. Uma maneira de se chegar à coerência é o engajamento na leitura, o que somente será possível com a ativação do conhecimento prévio necessário para o conteúdo do texto, e do estabelecimento de objetivos claros.

Para Kleiman (2013), a dificuldade encontrada por muitos alunos para realizar atividades de leitura é que a escola não estipula os objetivos específicos para a realização da proposta. A atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. É necessário que o professor apresente aos alunos o objetivo de leitura, pois esse objetivo é que possibilitará a compreensão, uma vez que os alunos sejam estimulados para isso. Segundo Kleiman (2013, p. 32), há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.

Na concepção de Solé (1998), são vários os objetivos de leitura que a escola deve estabelecer para ampliar a compreensão leitora do aluno, que o ajudará na vida adulta: ler para obter informação, para seguir instruções, para fazer uma revisão do próprio escrito, para comunicar um texto a um auditório, para aprender, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu ou, simplesmente, ler por prazer.

A par dessa orientação sobre os objetivos de leitura, é importante destacar que, na escola, não se pode deixar de enfatizar a importância da leitura como meio de aprendizagem.

Assim, tem-se como principal objetivo na escola:

> Embora, naturalmente, sempre aprendemos com a leitura que realizamos para conseguir outros propósitos [...] vamos tratar do objetivo de “ler para aprender” quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado. [...]. (SOLÉ, p. 95)

De acordo com os objetivos de leitura propostos por Solé, fica evidente a necessidade de ler com propósito, pois é a partir da finalidade preestabelecida que o leitor se interessa e se propõe a construir significados no texto. Os objetivos para a atividade de leitura são pré-requisitos para o desenvolvimento e a ampliação da compreensão leitora.

Também é importante salientar que o tipo de texto interfere no objetivo da leitura, haja vista que ninguém tem a mesma expectativa de leitura diante de uma notícia no jornal, um romance, uma biografia, uma receita, artigos científicos, textos publicitários, crônicas, artigo de opinião, entre outros. O leitor, mesmo com pouca experiência, mas tendo domínio do código linguístico, apresenta interesse distinto de leitura de acordo com o formato do texto e faz previsões que serão confirmadas ou não no decorrer do processamento de leitura.

2 COMPREENSÃO LEITORA

Para Smith (2003, p. 17), a leitura "é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle". Smith (2003, p. 21) considera que "a compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta. A que serve qualquer atividade, se a esta faltar a compreensão?". Por isso, o leitor experiente deverá fazer uso dos olhos o menos possível, pois existe mais leitura do que aquilo que os olhos veem. Assim, para haver uma leitura fluente, é necessário utilizar os olhos o mínimo possível. Essa habilidade é adquirida à medida que se utilizam as habilidades perceptivas e cognitivas.

Conforme Smith (2003), compreensão e aprendizado são praticamente a mesma coisa. Faz-se necessário estabelecer relação entre o que é novo e aquilo que se conhece. Uma expressão que pode ser utilizada para se referir ao que já se conhece é "conhecimento prévio", ou informação não visual, que está no cérebro e que favorece a extração de sentido do que está sendo apresentado visualmente no momento da leitura. Sem conhecimento prévio, a compreensão fica comprometida:

> Em contextos mais gerais esta base de entendimento é também chamada, pelos psicólogos, de estrutura cognitiva. O termo é bastante bom, porque cognitivo significa "conhecimento" e "estrutura" implica organização, e isto é o que, na verdade, temos em nossas cabeças – uma organização de conhecimento. (SMITH, 2003, p. 22)

Solé (1998) sugere que, ao compreender um texto escrito, o leitor está construindo significados. Muitas vezes essa compreensão existe não pelo fato de o texto ser de pouca complexidade, mas, sim, pelo esforço cognitivo realizado por quem lê. Mediante tal esforço é que aparece a intervenção de um leitor ativo. Essa atribuição de significado e intervenção somente é possível quando ativados os conhecimentos prévios, ou seja, através da experiência adquirida ao longo dos anos. Por isso mesmo é que existem interpretações diferenciadas sobre um mesmo texto, pois os conhecimentos prévios, os objetivos e as expectativas são relevantes para atingir um nível de compreensão.

Para Solé (1998, p. 27), a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. Essa afirmação ratifica a necessidade de ativação do conhecimento

prévio na construção do significado, uma vez que o levantamento de hipóteses só ocorrerá se partir de um conhecimento anterior existente na mente do leitor.

Leffa (1996), ao tratar da teoria dos esquemas, afirma “que para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo” (LEFFA, 1996, p.25). Isso reforça a importância de o leitor ter conhecimento de mundo, para que, a partir desse conhecimento, ele possa ampliar a competência leitora. Sobre compreensão e aprendizagem no texto, o autor assegura que,

> Para ocorrer a compreensão é necessário que os subsunçores adequados sejam acionados. Para ocorrer aprendizagem os subsunçores não são apenas acionados mas também modificados, de modo que a informação possa ser adequadamente encaixada. Com isso, a estrutura cognitiva do indivíduo vai se sofisticando e se tornando mais apta para integrar mais e mais informações. A capacidade de compreensão em leitura está portanto relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo (LEFFA, 1996, p. 28-29).

Solé (1998, p.23) reitera que,

> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e expectativas prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências.

A compreensão envolve habilidades e estratégias diversas, desde o processo de decodificação, ciência dos objetivos propostos para a leitura, expectativas, levantamento de hipóteses atreladas ao que o texto permite, ao conhecimento de mundo.

Para Kato (1995), as estratégias psicolinguísticas são determinantes para a compreensão:

> Fazendo uma analogia com modelos estritamente linguísticos e psicolinguísticos, podemos dizer que o pacote de conhecimentos está para a gramática da competência assim como as instruções para seu uso estão para as estratégias psicolinguísticas que determinam a compreensão e a produção de sentenças. (KATO, 1995, p. 52)

As estratégias psicolinguísticas mencionadas pela autora correspondem ao acionamento de esquemas. Esquemas são conhecimentos estruturados e adquiridos no decorrer dos anos do leitor, que permitem estabelecer relações cognitivas, que

ajudam na compreensão. Quando um esquema é acionado, vários subesquemas poderão vir à tona, ou esquemas superordenados, que levam o leitor a construir significados, fazer previsões ou, até mesmo, inferir muito do que não está explícito, mas que tem relação estrita com o texto. Esse acionamento “em cadeia” depende bastante do conhecimento de mundo do leitor.

Kato (1995) conclui que:

> [...] a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo - integração essa subjacente também à aprendizagem em geral - e que os processos estudados são uma função direta do grau de novidade ou certeza da forma ou do significado. Assim, para formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o processamento do leitor é basicamente ascendente (*bottom-up*) ao passo que, para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto, o processo privilegiado é o descendente (*top-down*) (KATO, 1995, p.62)

A ativação do conhecimento prévio é indispensável para concretização da base de leitura, que é a compreensão. Kleiman (2013) postula que:

> A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 2013, p. 29)

Para a autora Kleiman (2013), pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão. Esse conhecimento é adquirido ao longo da experiência de vida do leitor e aparece em três níveis distintos: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico é o que o falante da língua tem internalizado e abrange, desde a maneira como as palavras são pronunciadas, o vocabulário, as regras gerais da língua, até o uso da língua no cotidiano. O **conhecimento textual**, por sua vez, refere-se às noções da diversidade textual, ao conhecimento da estrutura formal, que permitem dizer se o texto é narrativo, argumentativo ou descritivo. Já o **conhecimento de mundo** ou **enciclopédico**, adquirido de maneira formal ou informal, diz respeito a todo o conhecimento adquirido na vivência do leitor e se apresenta de maneira clara e automática no momento da leitura, permitindo a compreensão.

A compreensão leitora, portanto, está totalmente imbricada com os níveis de conhecimento prévio – linguístico, textual e de mundo – de que se dispõe. O leitor proficiente consegue construir significados no texto, estabelecendo conexões entre os elementos formais apresentados pelo texto e o conhecimento adquirido nas experiências vivenciadas. Desse modo, esse leitor consegue monitorar o processo de leitura, atingindo maior nível de compreensão.

2.1 COMPREENSÃO LEITORA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A leitura da palavra escrita acontece em primeiro plano por meio de um elemento fundamental: o olho. É por ele que a palavra chega ao cérebro; porém, ele por si só não é suficiente, em especial, na realização da compreensão.

Conforme Dehaene (2012):

> A psicologia cognitiva aborda a questão da leitura como poderia realizá-la um robô. Cada leitor dispõe de um captor: o olho e sua retina. As palavras aí se fixam sob a forma de manchas de sombra e luz, as quais devem ser decodificadas sob a forma de signos linguísticos compreensíveis. A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras. Temos necessidade de um algoritmo de decodificação, semelhante em seus princípios àquele de um software de reconhecimento dos caracteres, capaz de passar as manchas de tinta da página às palavras que ela contém. Sem que tenhamos consciência, nosso cérebro realiza uma série de operações sofisticadas cujos princípios começam somente a ser compreendidos. (DEHAENE, 2012, p. 26)

Nesse sentido, Leffa (1996, p. 15) assegura que os olhos não veem o que realmente está escrito na página; eles veem apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. Os olhos são tão somente o ponto de partida para a leitura; a compreensão ocorrerá com a ativação do que está por trás dos olhos: o conhecimento prévio do leitor. Cabe, a este, o leitor, ativar esse conhecimento para estabelecer os sentidos do texto, em conformidade com o contexto. Daí a compreensão ser estabelecida de maneira compartilhada entre autor, texto e leitor. Dessa forma,

> A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto. (LEFFA, 1996, p. 15)

Compreender implica uma busca que visa à construção de sentidos. A eficácia dessa construção se dará em consonância com as estratégias utilizadas pelo leitor no momento da leitura.

O sucesso da leitura depende do engajamento do leitor, dos objetivos propostos, das expectativas e da experiência leitora. O leitor proficiente procura recorrer a estratégias que ajudam elucidar possíveis falhas na compreensão do texto ou, mesmo, antecipar acontecimentos. Esses procedimentos são de extrema relevância para garantir a compreensão ou, pelo menos, para procurar alcançá-la.

Ao recorrer a estratégias de leitura, o leitor terá controle sobre essa compreensão, podendo explicitar o que compreendeu e o que não conseguiu compreender. Isso é importante porque esse leitor terá consciência se precisa, ou não, buscar mais informações ou mais estratégias para processar o texto e efetivar a compreensão.

É fundamental, portanto, que sejam ensinadas aos alunos estratégias que podem ser utilizadas durante a leitura, para que eles alcancem êxito na compreensão. É tarefa da escola instruir o aluno para lidar com a diversidade de textos com os quais terá de lidar dentro ou fora da escola, para que eles, os alunos, possam agir como cidadãos críticos, capazes de enfrentar desafios e resolver problemas.

2.2 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...]. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos

> que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70).

É responsabilidade da escola formar leitores proficientes, oferecendo aos alunos oportunidades de leitura de textos de gêneros diversos, desde os mais simples aos mais complexos, para que aprendem a recorrer a estratégias de leitura, estabelecer relações com os conhecimentos prévios e ter o controle sobre o processo de compreensão do texto.

Contudo, será em vão o esforço da escola em organizar e propor atividades planejadas de ensino, se o aluno desistir de ler ou não se empenhar para dar continuidade ao processo de aprendizagem, pois, como foi dito, o aluno precisa ser ativo no processo de leitura e no interesse em recorrer a estratégias que poderão auxiliá-lo nessa atividade. Embora as estratégias não sejam prescritivas, segundo Solé (1998), elas são um meio inteligente, do qual o leitor dispõe para ajudar na compreensão. A eficácia das estratégias está relacionada aos objetivos que se propõem para a leitura, à contextualização e ao autocontrole realizado pelo leitor.

Conforme Solé (1998, p. 70), as estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los”. As estratégias envolvem aspectos **cognitivos** e **metacognitivos**.

De acordo com Kleiman (2001, p. 50), as estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As cognitivas são as que dizem respeito às operações inconscientes realizadas pelo leitor, enquanto as metacognitivas são as operações sobre as quais o leitor tem total consciência e controle.

Quando o leitor adquire habilidade no uso de estratégias, ele é beneficiado no quesito compreensão, pois apresenta facilidade em análise de problemas e competência para buscar meios propícios para resolvê-los.

O conhecimento prévio do leitor é ativado no processo da leitura, quando as estratégias são utilizadas, na tentativa de construir sentido no texto. Assim, há uma interação entre leitor e texto, relação necessária quando se refere à compreensão leitora, pois, sem o engajamento do leitor, fica difícil, senão impossível, desenvolver tal competência.

Dessa forma, é indispensável, para a ampliação da competência leitora, que o leitor seja ativo. Sem a participação ativa do leitor, não há envolvimento com o texto, portanto, não há objetivos, expectativas, nem ativação dos conhecimentos prévios; enfim, não há compreensão.

Tendo em vista que, na aplicação das atividades de intervenção entre a população pesquisada, partiu-se de procedimentos que levam em consideração a importância dessas estratégias, a seguir, elas serão apresentadas mais detidamente, embora os objetivos aqui não sejam estender exaustivamente nessa questão.

2.2.1 Estratégias cognitivas

Kleiman (2001) descreve as estratégias cognitivas como operações realizadas pelos leitores de maneira automática e inconsciente. Assim,

> As ESTRATÉGIAS COGNITIVAS da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever. (KLEIMAN, 2000, p. 50)

Leffa (1996, p. 48) propõe outra descrição para as atividades cognitivas e metacognitivas. Para ele é importante que essas atividades sejam classificadas pelo tipo de conhecimento que é utilizado para realizá-las, denominando-as conhecimento declarativo e conhecimento processual. Para o autor,

> O conhecimento declarativo envolve apenas consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo. [...] O conhecimento declarativo pertence ao domínio das atividades cognitivas.
> O conhecimento processual envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas, de certo modo, consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao [...] resultado. (LEFFA, 1996, p. 49)

As estratégias cognitivas estão relacionadas ao processamento ascendente, segundo o qual o leitor vai construindo o sentido pelas pistas que são dadas no próprio texto, enquanto as estratégias metacognitivas exigem mais do leitor, que, por

sua vez, precisará de um nível significativo de conhecimento prévio. Nesse caso fará uma leitura pelo processo descendente.

2.2.2 Estratégias metacognitivas

O leitor que recorre às estratégias metacognitivas tem um objetivo em particular para realizar a leitura. Ele exerce um controle consciente sobre o processo de leitura, pois sabe exatamente quando há falha na compreensão e procura caminhos diversos para solucioná-la.

> As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. (KLEIMAN, 2000, p. 50)

O leitor que tem uma intimidade com a atividade de leitura, ao realizá-la, tem uma atitude consciente, reflexiva e com intencionalidade (KLEIMAN, 2000). É um leitor seletivo, que faz uso das pistas formais oferecidas no texto, mas não fica só nelas; vai além, recorre aos conhecimentos prévios e consegue estabelecer relações no texto. Apresenta um controle sobre o que lê. Sabe para que está lendo e assume autocontrole sobre o nível de compreensão. O leitor proficiente apresenta flexibilidade no ato de ler e é capaz de acionar vários mecanismos de leitura para regulamentar o nível de compreensão de acordo com os entraves de leitura que encontrar.

Aprender a utilizar estratégias de leitura é imprescindível, pois é a partir do conhecimento delas que é possível ampliar o nível de compreensão leitora dos alunos. Para isso, cabe à escola proporcionar momentos específicos para a realização de ações planejadas para efetivação do ensino.

2.2.3 Conhecimento prévio como estratégia de leitura

Estudos que se ancoram em uma perspectiva cognitivista/construtivista da leitura comprovam que, quando se detêm habilidades mínimas para decodificação, a compreensão do que é lido é resultado de três condições: clareza e coesão dos

conteúdos, utilização das estratégias pelo leitor e nível do conhecimento prévio de que esse leitor dispõe (SOLÉ, 1998). Ou seja, o conhecimento prévio – linguístico, textual e de mundo – é indispensável para que o leitor consiga compreender o que os olhos levam ao cérebro, por meio dos grafemas, que formam palavras e frases, e que requerem um leitor proficiente para o diálogo texto x leitor.

Conforme Solé (1998), como as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de ordem elevada, elas precisam ser ensinadas. Assim, serão formados leitores autônomos, capacitados para enfrentar, de maneira inteligente, textos diversos, mesmo que sejam de gêneros variados, de difícil entendimento.

A ativação do conhecimento prévio é de suma importância na efetivação da compreensão leitora. O leitor deverá ativá-lo a todo o instante da leitura. Segundo Kleiman (2013),

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2013, P. 15).

Para orientar na ativação desse conhecimento prévio, é de total relevância a atuação do professor para ensinar estratégias de leitura, a fim de que o aluno possa realizar com maior êxito a compreensão do que lê. Nesse sentido, Solé (1998) sugere ao professor algumas ações para ajudar os alunos a ativarem o conhecimento prévio:

> 1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia. [...]
> 2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. [...]
> 3. Incentivar os alunos a exporem o que sabem sobre o tema. [...] (SOLLÉ, 1998, p. 105-106)

A atividade diagnóstica proposta no trabalho de pesquisa foi organizada com base na estratégia de leitura “conhecimento prévio”, baseada em Solé (1998) e Kleiman (2000, 2013). Para Solé (1998), o uso de estratégia é fundamental para a efetivação da compreensão do texto, mas, para isso, precisa ser organizada de

acordo com uma lógica contextual e com uma formulação geral, que poderá ser utilizada antes, durante e depois da leitura.

O uso de estratégia de leitura não constitui um método nem uma forma fixa. Tudo depende dos objetivos de leitura, das expectativas e da bagagem experiencial do leitor.

É preciso esclarecer que utilizar o conhecimento prévio como estratégia de leitura significa estabelecer relações com vários níveis de conhecimento para atribuir significados ao texto. Na proposta apresentada, os níveis de conhecimento prévio estão ancorados em Kleiman (2003), que trabalha com três níveis: linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico.

O nível linguístico está relacionado ao conhecimento linguístico implícito, desde a maneira como se pronunciam as palavras, o conhecimento vocabular, até as regras de uso da língua. Para Kleiman (2013, p.18), o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível. O nível textual diz respeito às noções estruturais dos textos e às formas de discurso. O nível enciclopédico ou experiência de mundo corresponde à facilidade de lidar com assuntos adquiridos, de maneira formal ou informal, por meio das experiências do próprio leitor e do convívio social (KLEIMAN, 2013).

Leffa (1999), assim como Kleiman (2013), estudando os níveis de conhecimento prévio, sugere que, na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado por conceitos. Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor anterior ao encontro com o texto e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos.

Para ativação do conhecimento prévio, abordado na fase diagnóstica e na proposta de intervenção, foram avaliados: a) pista linguística; b) inferência; c) previsibilidade.

De acordo com Solé (1998, p. 107), toda leitura deve envolver um processo constante de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que aparece escrito no texto. No entanto, sem descartar as previsões que podem ser realizadas no percurso de toda a leitura, foram focalizadas na pesquisa as previsões que podem ser realizadas antes da leitura. Neste sentido, assim como analisa a autora, as previsões foram estabelecidas de acordo com aspectos textuais, como

superestrutura, títulos, ilustrações e o que mais foi possível com base no conteúdo do texto.

> Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. Mas por outro lado, o exemplo ilustra que as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes. (SOLÉ, 1998, p. 108)

O papel do professor é de suma importância na orientação sobre as previsões que podem ser feitas a respeito do assunto, do cenário em que se passa a narrativa, dos personagens, dos acontecimentos diversos e, a começar, do título do texto. É necessário deixar bem claro que previsão é previsão, ou seja, pode ser que se confirme ou não no decorrer do texto. O importante é que se faça previsão, a fim de propor um objetivo de leitura, atribuir significado à atividade, desenvolver o raciocínio e aprimorar a compreensão.

Uma maneira salutar para ativar o conhecimento prévio é fazer perguntas sobre o texto. Assim, os alunos conseguem identificar o que sabem e o que não sabem sobre o assunto tratado no texto. Dessa forma, são incentivados a criar o próprio objetivo no ato de ler, o que realmente é pertinaz na formação do leitor autônomo. (SOLÉ, 1998, p. 110)

Sobre as pistas dadas no texto, Solé (1998, p. 111) sugere que “a organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto”.

Provocar perguntas sobre o texto é uma estratégia que pode ser praticada em diferentes níveis de leitura (SOLÉ, 1998, 113), proporcionam o trabalho com a inferência, com base na lógica do conteúdo abordado no texto. Sem estabelecer relação de sentido com o texto, fica inviável o levantamento de hipótese, fator essencial na compreensão.

Para o leitor ativo, a leitura é como se fosse um jogo que exige adivinhação, pois é necessário engajar-se no processo, elaborar hipóteses e testá-las de acordo com a realização da leitura. Nesse sentido,

> As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o

> reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre as palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação. Ambos, o reconhecimento instantâneo e a inferência a partir da visão periférica, são essenciais para a leitura rápida, que, por sua vez é essencial para não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial [...] com o material que nossos olhos, muito rapidamente, continuam a fazer para o cérebro processar. (KLEIMAN, 2013, p. 39)

O leitor que consegue estabelecer objetivos de leitura, ter expectativas e utilizar o conhecimento prévio como estratégia, com certeza, conseguirá monitorar o processamento de leitura de maneira perspicaz, atingindo um nível de compreensão pertinente ao leitor experiente e ativo.

Com a aprendizagem de estratégias de leitura e sua interiorização, os alunos farão o uso racional delas, o que os tornará leitores autônomos (SOLÉ, 1998, p. 113).

Tudo o que for orientado ao aluno, no que se refere ao momento anterior à leitura, deve ter como objetivo:

> ● Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
> ● Transformá-lo em todos os momentos em leitor *ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), apontando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p. 114)

Na perspectiva de ampliar a compreensão leitora dos alunos, fez-se necessário monitorá-los com as ferramentas necessárias para se tornarem leitores proficientes, autônomos, capazes de dominar todo o processo de leitura por serem dotados dos objetivos e expectativas pertinentes ao leitor que sabe por que lê. Assim, todas as atividades de leitura propostas na pesquisa foram planejadas e organizadas.

O trabalho de pesquisa propôs uma interferência metodológica, com o objetivo de orientar os alunos a acionarem o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e enciclopédico e ajudar a se orientarem por pistas, previsões e inferências, mediante a leitura de textos de gêneros diversos, pois, conforme

Kleiman (2013, p. 23), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a compreensão.

3 METODOLOGIA

Optou-se pela pesquisa-ação, por ser um método que proporciona o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, possibilitando melhor compreensão dos processos que envolvem o fenômeno investigado.

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 13-14)

Várias áreas do conhecimento utilizam esse método nas pesquisas que realizam. Segundo Thiollent (1996, p. 7), "[...] Hoje em dia, no Brasil e noutros países, a linha da pesquisa-ação é aplicada em diversos campos de atuação: educação, comunicação, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância ou sindical etc.". É evidente a possibilidade de trabalhar com esse método em qualquer espaço social, sempre que existir um problema e a necessidade de resolução por meio de ações coletivas.

No contexto de ensino e aprendizagem, esse método oferece a flexibilidade de ação tão necessária quando se trata do envolvimento com um público que exige um tratamento cuidadoso e metódico, como no caso da pesquisa: alunos do Ensino Fundamental. De acordo com Thiollent:

> Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1996, p. 16).

Nesse sentido, esse método viabiliza a realização das ações do professor-pesquisador no decorrer do processo de intervenção da pesquisa, assegurando-lhe contato direto com o objeto de estudo.

Segundo Thiollent (1996), a pesquisa-ação compreende etapas, como conceituação do problema, planejamento, execução e avaliação de ações para serem resolvidas. Por ser autoavaliativa, as modificações introduzidas na prática são

avaliadas no decorrer da intervenção, sendo possível redefinir quando necessário for.

Por suas características, ficou evidente que esse método seria ideal para os propósitos da pesquisa, uma vez que proporciona a reflexão, que se faz necessária na realização da prática docente, e, também, por apresentar, como característica fundamental, a intervenção, por isso, pode oferecer ancoragem necessária para novas ações no âmbito educacional.

3.1 DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO INTERVENTIVO

3.1.1 Identificação do problema

Durante a prática docente, foi possível perceber a dificuldade dos alunos em compreender o que liam, por faltar-lhes o conhecimento prévio ou estratégias de leitura que pudessem ajudar na ativação do conhecimento prévio. Avaliou-se, então, que o uso de estratégias de leitura poderia ajudá-los na ativação do conhecimento prévio e, eventualmente, facilitar a compreensão leitora.

A falta de conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo dificulta a produção de sentido de textos pelos alunos do Ensino Fundamental e tem se revelado como um entrave na vida escolar e, por vezes, na vida do indivíduo fora da escola.

A pesquisa visou, portanto, observar a importância de uma intervenção didática, em que atividades de leitura fossem aplicadas para viabilizar a competência leitora dos alunos, propondo a ativação dos conhecimentos prévios por meio de estratégias, como orientar-se por pistas linguísticas e contextuais, fazer previsão e inferências.

3.1.2 Levantamento de dados

A atividade para ser aplicada no Pré-Teste e, posteriormente, no Pós-Teste foi organizada à luz dos níveis de conhecimento prévio analisados por Kleiman (2013): o nível linguístico, que abrange desde o conhecimento mais simples, como a

decodificação, o significado de uma palavra ou o reconhecimento da estrutura de uma frase e suas funções fonológicas, morfológicas, sintáticas ou semânticas; o nível textual, em que se faz necessário ter domínio sobre o tipo de texto, o gênero, a estrutura e os elementos que o compõem; e o nível de conhecimento de mundo, que envolve os conhecimentos adquiridos pela vivência, experiência e pela cultura; e, também, com base no uso de estratégias de leitura.

3.2 OBJETIVO GERAL

Elaborar uma proposta didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de melhorar ou ampliar a compreensão leitora, com o uso de atividades de estratégias de leitura que ativem o conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ajudar a melhorar o nível de compreensão leitora de que dispõem os alunos envolvidos na pesquisa, tendo como pressupostos o conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo.
- Ensinar o aluno a utilizar estratégias, como orientar-se por pistas, fazer previsões e inferências; testar e checar as hipóteses levantadas no texto.
- Realizar leituras e atividades de leitura em textos de gêneros diversificados, como: piada, crônica, texto publicitário, tiras, charge, texto argumentativo.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

3.4.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Colégio Municipal Rômulo Almeida, localizado na Rua Agenor Santos nº 338, Bairro São Francisco, na cidade de Guanambi, estado da Bahia.

Esse colégio ocupa uma área territorial de cerca de vinte mil metros quadrados, em espaço adaptado para funcionamento de unidade escolar. Antes de ser um patrimônio da Prefeitura Municipal, funcionava como um espaço de lazer, utilizado pelos antigos proprietários. Quando a Prefeitura passou a utilizar o imóvel, em 2005, o espaço construído foi adaptado para receber os alunos da zona rural.

O Colégio Rômulo Almeida é constituído por três blocos onde funcionam 15 salas de aula, para atender alunos da Pré-escola ao 9º. ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Do total de matriculados em 2016 – 761 estudantes – mais de 82% vêm de comunidades rurais.

O quadro docente é formado por 32 professores. Falta-lhes um coordenador pedagógico para orientar no planejamento das atividades, para diagnosticar possíveis problemas de aprendizagem e, também, para auxiliar na resolução deles.

Ainda em fase de adaptação quanto ao espaço físico, o colégio não possui uma biblioteca; há apenas uma sala de leitura, em um espaço bem pequeno e que funciona também como sala de vídeo.

3.4.2 Os participantes

Fizeram parte da pesquisa alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, que, por serem, em geral, oriundos da zona rural, fazem o percurso de casa para a escola em um ônibus escolar municipal. A faixa etária do grupo varia de 14 a 17 anos.

3.4.3 Os instrumentos

3.4.3.1 O Pré-Teste e a constituição dos Grupos Teste e Controle

Para avaliar a competência leitora inicial dos alunos, foi aplicada uma primeira atividade, o Pré-Teste. Utilizou-se um texto narrativo *Conversa de mãe e filha*, de Tereza Yamashita e Luiz Brás (Apêndice 6), com questões que visavam verificar o nível de compreensão leitora dos educandos, tendo como base o conhecimento

prévio em três dimensões: a) conhecimento linguístico; b) conhecimento textual; c) conhecimento de mundo. Quanto às estratégias propostas para ativação do conhecimento prévio, foram avaliadas: a) pista linguística; b) inferência; c) previsibilidade.

Na elaboração das perguntas, seguiu-se a orientação dos níveis que estabelecem relação entre as perguntas e as respostas suscitadas pelo texto, conforme proposta de Solé (1998):

> - Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
> - Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
> - Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor (SOLÉ, 1998, p. 156)

A atividade do Pré-Teste foi realizada individualmente em duas turmas do 9º ano. Em uma turma, havia vinte alunos e, na outra, dezesseis, somando, assim, trinta e seis alunos. Eles fizeram a leitura silenciosa do texto *Conversa entre mãe e filha* (Apêndice 6) e responderam às questões. Para a resolução dessa atividade, foi disponibilizada uma aula de 50 minutos para cada turma.

Após a realização do Pré-Teste, foi feito sorteio para selecionar a Turma Teste e a Turma Controle.

Com as informações obtidas no Pré-Teste, cada turma foi mapeada de acordo com os resultados, levando em consideração os níveis de pontuação alcançados: Faixa I (1,0 a 3,7) – alunos que apresentaram grandes dificuldades em compreensão leitora; Faixa II (3,8 a 6,0) – alunos que apresentaram uma compreensão leitora razoável; e Faixa III (6,1 a 7,1) – alunos que apresentaram uma competência razoável em leitura.

3.4.3.2 Procedimentos da coleta de dados no Pré-Teste e no Pós-Teste

Após a conclusão das aulas interventivas, foi aplicado o Pós-Teste com a mesma atividade realizada no Pré-Teste, em horário normal de aula e com os mesmos alunos dos dois grupos: Grupo Teste e Grupo Controle. O objetivo de manter o mesmo instrumento avaliativo foi observar as possíveis influências dos momentos de intervenção didática na compreensão leitora dos alunos.

É importante salientar que, ao avaliar os instrumentos aplicados, não foram levados em consideração erros gramaticais dos alunos, uma vez que o objetivo primordial era promover o ensino-aprendizagem com ênfase na compreensão em leitura, e não a produção escrita com vistas às normas gramaticais, embora elas também sejam importantes para uma boa leitura.

3.4.4 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB (54770716.3.0000.0055). Para efetivar a participação dos alunos, fez-se necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) (Anexo) pelos responsáveis, após receberem todas as informações e serem esclarecidas as dúvidas.

Todos os participantes tiveram os dados pessoais preservados. Com a finalidade de diferenciar cada aluno, eles foram identificados por meio de protocolo, de acordo com o grupo ao qual pertenciam (Grupo Teste ou Grupo Controle), a classificação obtida nos resultados alcançados no Pré-Teste (Faixa I, Faixa II, Faixa III) e um numeral de 1 a 20.

A realização de todas as atividades – Pré-Teste, Pós-Teste e Intervenção – ocorreu de maneira coletiva, com todos, participantes e pesquisador, em sala de aula, em horário normal de estudo.

As intervenções foram registradas em atividades escritas realizadas em sala de aula, com a presença do pesquisador. Também foram utilizadas fichas de acompanhamento individual do aluno nas oficinas e ficha de acompanhamento do desempenho por atividade.

3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Para elaboração das intervenções, buscou-se organizar uma proposta com base nos modelos didáticos propostos nos PCNs, considerando primordial para a organização de modelos didáticos:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos dos conteúdos a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas. (BRASIL, 1998, p. 88).

As atividades da intervenção foram distribuídas entre cinco oficinas e objetivavam, em última análise, explorar aspectos da compreensão leitora, de modo que o educando ativasse o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e de mundo, utilizando estratégias, como pistas, previsibilidade e inferências, na leitura de textos de gêneros diversos. As atividades propunham leitura de textos bem diversificados.

As oficinas foram orientadas por gêneros textuais diversos. Em cada oficina, procurou-se trabalhar uma estratégia específica de leitura a fim de proporcionar a compreensão e ativar o conhecimento prévio de acordo com o contexto exigido pela leitura.

Apresentam-se, a seguir, os respectivos objetivos, procedimentos e recursos utilizados em cada oficina no momento de intervenção.

As atividades realizadas nas oficinas encontram-se nos Apêndices 1, 2, 3, 4 e 5.

3.5.1 Oficina 1

Objetivos	
• Ler textos com narrativas curtas e identificar o gênero • Utilizar o conhecimento prévio linguístico como estratégia para compreender um texto • Fazer previsões no decorrer da leitura do texto • Construir significados a partir do conhecimento prévio e da observação das pistas explícitas ou sugeridas pelo texto • Conferir as previsões ao término da leitura para confirmação do entendimento do texto.	
Procedimentos para aplicação	**Recursos**
• Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina "Gênero – Piada" • Exibir o vídeo "Aprender a aprender" • Discutir a importância de aprender a ler para compreender • Apresentar o título do texto *Máquina de parto*, para que os alunos façam levantamento de hipóteses • Realizar, oralmente, com os alunos, a leitura do texto *Máquina de parto* • Discutir o texto lido, propondo questionamentos, levando-os a fazer previsões sobre "palavras" e ideias do texto, estimulando-os a observar as pistas contidas no próprio texto para que haja compreensão • Aplicar e corrigir as atividades 1 e 2, destacando as pistas e previsibilidades no texto • Organizar a turma em dois grupos para a realização da atividade 03 - Levantamento de hipóteses a partir dos títulos do texto I (*Nada como um bom gato para acordar você*) e do texto II (*Fritando os ovos)* • Exibir o vídeo sobre o texto I da Atividade 03 • Relacionar a leitura do vídeo com a leitura do texto escrito I • Checar, oralmente e também por escrito, as hipóteses dos textos lidos • Aplicar e corrigir a Atividade 04 – Ler piadas sobre Joãozinho, fazer inferências e checar as hipóteses após as respostas originais de Joãozinho, dadas pelo professor • Organizar a turma em quatro grupos com cinco alunos, para a realização da Atividade 05 – Utilizar estratégias e seguir pistas para responder charadas. Correção da atividade.	• Atividades impressas da oficina "Gênero – Piada" • Quadro • Notebook • Projetor multimídia • Power Point • Cartões com textos impressos

As atividades utilizadas nos procedimentos para aplicação da Oficina 1 encontram-se no Apêndice 1.

3.5.2 Oficina 2

Objetivos	
• Identificar a estrutura e os elementos de um texto narrativo • Reconhecer a importância da estrutura narrativa como fornecedora de pistas para a compreensão do texto • Ler e analisar uma crônica, identificando marcadores linguísticos que indicam tempo, espaço e lugar • Compreender o sentido de palavras no texto, relacionando ao conhecimento prévio linguístico e orientar por pistas fornecidas no texto • Fazer previsões sobre o assunto do texto, a começar do título e, na sequência, sobre os acontecimentos e o perfil de personagens, no decorrer da leitura do texto	
Procedimentos para aplicação	**Recursos**
• Explicitar e comentar os objetivos propostos para a oficina “Gênero – Crônica” • Exibir o vídeo “Vida Maria” • Realizar, com os alunos, a leitura do texto *Peladas*, utilizando a técnica da pausa protocolada, motivando-os a fazer previsões, observar as pistas dadas no texto e fazer inferências • Aplicar e corrigir a Atividade 2- Responder, através da escrita, questões sobre o texto *Peladas*, destacando as pistas e previsibilidades no texto • Fazer leitura coletiva do texto *Cobrança* e, na sequência, discutir as semelhanças linguísticas e textuais observadas entre o texto da Atividade 01 e da Atividade 03.	• Atividades impressas da oficina “Gênero – Crônica” • Quadro • Notebook • Projetor multimídia • Power Point.

As atividades utilizadas nos procedimentos para aplicação da Oficina 2 encontram-se no Apêndice 2.

3.5.3 Oficina 3

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">• Utilizar o conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo para estabelecer relações de sentido entre a linguagem verbal e a não verbal utilizadas nos textos
• Identificar características específicas dos gêneros textuais apresentados
• Fazer previsões e inferências, orientando-se pelas pistas dadas no texto
• Conferir as previsões ao término da leitura para confirmação do entendimento do texto</td></tr>
<tr><th>Procedimentos para aplicação</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>• Expor os objetivos norteadores da oficina “Gênero – Textos publicitários, tiras e charges”
• Fazer explanação sobre a relevância da observação no uso dos recursos linguísticos e não linguísticos utilizados nos textos, através da linguagem verbal e não verbal e discutir a importância do conhecimento prévio para a compreensão da leitura de textos, como propagandas, tiras e charges
• Organizar a turma em cinco equipes e entregar os textos da Atividade 01 – Leitura e análise de propaganda, obra de arte: quadro A Mona Lisa (de Leonardo da Vinci), tiras e charges. O professor orientará cada grupo a realizar a leitura dos textos
• Solicitar a participação oral das equipes para que compartilhem o que compreenderam sobre cada texto
• Exibir, através de slides, os textos que foram analisados pelas equipes e intermediar os comentários dos alunos, auxiliando na leitura, apresentando-lhes informações que ajudarão a melhorar a compreensão dos textos lidos
• Aplicar e corrigir a Atividade 02 – Responder, através da escrita, às perguntas sobre os textos lidos na Atividade 01.</td><td>• Atividades impressas da oficina “Gênero – Crônica”
• Quadro
• Notebook
• Projetor multimídia
• Power Point.</td></tr>
</table>

As atividades utilizadas nos procedimentos para aplicação da Oficina 3 encontram-se no Apêndice 3.

3.5.4 Oficina 4

Objetivos	
• Identificar características específicas dos gêneros textuais apresentados • Observar a materialidade linguística apresentada no texto para compreender a intencionalidade do autor • Fazer previsões e inferências a partir dos elementos, pistas, orientadas pelo próprio texto • Conferir as previsões ao término da leitura para confirmação do entendimento do texto.	
Procedimentos para aplicação	**Recursos**
• Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina "Gênero – Textos argumentativos" • Explanar sobre os aspectos estruturais e funcionais do texto argumentativo • Apresentar aos alunos o título do texto que será entregue para leitura • Instigar sobre a materialidade da palavra "skrita" que faz parte do título do texto, levando-os a fazer previsões e inferências sobre o tema • Identificar passo a passo as partes que estruturam o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão • Fazer a identificação do tema e da ideia principal do texto • Solicitar dos alunos, através de atividade escrita e oral, que observem se as previsões e inferências se confirmaram após a leitura e discussão de todo o texto • Aplicar e corrigir as Atividades 1 e 2 – Responder às questões sobre o texto *A skrita na internet*, destacando pistas, previsões e inferências • Organizar a turma em duplas para a realização da Atividade 03 – Entregar os parágrafos do texto *A skrita na internet* recortados, para que os alunos organizem de acordo com a estrutura argumentativa, fazendo a indicação dessa estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão • Pedir aos alunos para compartilhar, oralmente, a produção da Atividade 03.	• Atividades impressas da oficina "Gênero – Crônica" • Quadro • Notebook • Projetor multimídia • Power Point.

As atividades utilizadas nos procedimentos para aplicação da Oficina 4 encontram-se no APÊNDICE 4.

3.5.5 Oficina 5

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">• Participar da gincana de Leitura
• Ler textos e acionar o conhecimento prévio linguístico, textual e enciclopédico
• Utilizar as pistas oferecidas para compreensão do texto
• Realizar previsões e fazer inferências
• Conferir as previsões ao término da leitura para confirmação do entendimento do texto.</td></tr>
<tr><th>Procedimentos para aplicação</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>• Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina “Gincana de leitura”
• Dividir a turma em duas equipes para realização da gincana de leitura
• Entregar aos alunos apenas os títulos dos textos (impressos em pequenas fichas) para que deem início à primeira tarefa – Levantar hipótese sobre o possível assunto e o tipo correspondente aos textos I, II, III e IV. Na sequência, entregar os textos aos alunos
• Ler os textos recebidos. Após a leitura, os alunos deverão relacionar os títulos aos respectivos textos
• Responder às atividades propostas para a terceira tarefa – Identificar tema e fazer resumo; quarta tarefa – Identificar se houve dificuldade quanto ao significado das palavras nos textos; e quinta tarefa – Ler os textos: I Forma física, corpo perfeito e consumismo, II A Regreção da Redassão, III O filho de Hagar e IV Reforma Ortográfica. Responder, através da escrita, às questões sobre esses textos
• Finalizar a Oficina 5, convidando os alunos a expressarem opinião acerca das atividades desenvolvidas nesta e nas demais oficinas que fizeram parte desses momentos de leitura e aprendizagem.</td><td>• Atividades impressas da oficina “Gênero – Piada”
• Quadro
• Notebook
• Projetor multimídia
• Power Point
• Cartões com textos impressos</td></tr>
</table>

As atividades utilizadas nos procedimentos para aplicação da Oficina 5 encontram-se no Apêndice 5.

3.6 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA

3.6.1 Oficina 1: Gênero Piada

Essa oficina, em que foram utilizados textos com narrativas curtas, teve o intuito de proporcionar aos alunos um primeiro contato com o assunto, para que pudessem, progressivamente, ampliar o gosto pela leitura e apropriar-se das estratégias que iam sendo apresentadas, a fim ajudá-los a acionar o conhecimento prévio necessário à compreensão do texto.

Antes da leitura do primeiro texto *A máquina de parto* (Apêndice 1), procedeu-se à exibição de um pequeno vídeo "Aprender a aprender", com o intuito de estimular os alunos a pensarem sobre a necessidade de organizar os próprios objetivos em torno da aprendizagem. A leitura precisa ser um objeto de estudo, por isso mesmo, precisa ser aprendida e, para que isso ocorra, segundo Sollé (1998), é necessário ter objetivos de leitura, para garantir a compreensão.

O primeiro texto trabalhado foi "*A Máquina do parto"*. Antes de entregar o texto impresso, foi apresentado à turma apenas o título, para que pudessem fazer previsões sobre o tipo de máquina e as possíveis finalidades desse tipo de máquina. Feito isso, foi realizada a leitura do texto em voz alta, seguindo a técnica da pausa protocolada, para que todos os alunos pudessem construir, coletivamente, a compreensão do texto. A maior dificuldade decorreu da falta de conhecimento textual sobre o que realmente propõe o gênero piada e da falta de uma estratégia de leitura adequada. Somente depois de lhes mostrar as pistas que deveriam ser seguidas, eles conseguiram, aos poucos, estabelecer relações de sentido e compreender o texto.

O segundo texto a ser analisado foi *Caso verídico*.... Este texto foi utilizado para trabalhar uma estratégia orientada para a compreensão seguir pistas, acionando o conhecimento prévio linguístico. Os alunos demonstraram muita dificuldade em construir significados, porquanto a falta do conhecimento prévio linguístico comprometia a compreensão.

Foi necessário, na aplicação da atividade escrita, orientar, oralmente, toda a turma, de maneira coletiva, em relação a cada questão. A fim de esclarecer as dúvidas, foi imprescindível explicar tempo e modo verbal e as pessoas que fazem

parte do discurso. Nessa intervenção, também, foi inevitável explicar “linguagem formal” e “linguagem informal”, pois, no momento da correção da atividade, algum aluno fez um comentário equivocado a respeito desse assunto. Importante ressaltar que esse momento foi válido e serviu para ampliar a capacidade em compreensão leitora.

Na Atividade 03, os alunos demonstraram dificuldades em acionar o conhecimento prévio textual para explicar a estrutura do texto, isto é, se era um texto que se organizava em parágrafos ou em versos.

A Atividade 05 foi fundamental para a consolidação dessa oficina, tanto no quesito conhecimento prévio nos diversos níveis, pois a atividade exige conhecimento que abrange todos eles, quanto na utilização das estratégias “seguir pistas”, “fazer previsões” e “fazer inferências”.

Na conclusão desta oficina, alguns alunos expuseram a opinião sobre as atividades que foram realizadas. Os comentários foram positivos e entusiasmados.

3.6.2 Oficina 2: Gênero crônica

Na segunda semana, foi trabalhada a crônica, com o objetivo de explorar a estrutura e os elementos que compõem esse gênero.

Deu-se início a essa oficina com a apresentação dos objetivos e, em seguida, foi exibido o vídeo *Vida Maria*, para que os alunos pudessem valorizar a importância da leitura da palavra, pois, sem o aprendizado desta, é difícil haver a leitura do mundo. Assim, foi possível conhecer um pouco as experiências de leitura dos alunos.

A primeira atividade foi a leitura, através da técnica pausa protocolada, do texto *Peladas*. Desde a leitura do título, até o momento que antecede a conclusão, a todo instante, os alunos eram instigados a fazer previsão, seguir pistas e fazer inferências.

Nessa atividade houve maior participação e interesse por parte dos alunos, em especial, dos meninos. Acredita-se que a temática do texto – futebol – tenha sido um dos motivos. Após a leitura, foi aplicada uma atividade escrita sobre o texto.

Em seguida, foi realizado um estudo comparativo entre o texto *Peladas*, de Armando Nogueira, e o texto *Cobrança*, de Moacyr Scliar. O objetivo foi aprofundar o conhecimento das características e dos elementos que estruturam um texto narrativo.

3.6.3 Oficina 3: Textos que apresentam a linguagem verbal e não verbal

Essa oficina iniciou-se com o questionamento aos alunos sobre o que seria linguagem verbal e linguagem não verbal. Feitos os comentários e solucionadas as dúvidas, foi proposto o início da primeira atividade.

Para a aplicação dessa primeira atividade, a turma foi dividida em grupos que deveriam comentar a interpretação feita por eles acerca dos textos propostos.

O objetivo com tal atividade foi fomentara a ativação do conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo, a partir da análise de textos que apresentavam a linguagem verbal e não verbal.

Após a leitura de cada texto, os componentes de cada grupo identificaram o tema, a tipologia, o gênero, os sinais gráficos e as imagens, estabelecendo a relação de sentido entre eles.

Seguindo os comentários dos alunos, o professor-pesquisador mediava o debate, confirmando as falas dos participantes ou apresentando novas informações. Houve necessidade de mostrar as características que diferenciam o gênero “tira” do gênero “charge”. Alguns alunos perguntaram sobre a diferença entre “história em quadrinhos” e “tiras”.

Um momento que chamou a atenção foi quando, ao serem interrogados sobre a relação existente entre a imagem do garoto propaganda no Texto I A (Apêndice 3) e a frase *Mon Bijou deixa sua roupa uma verdadeira obra-prima,* situada na parte interior do anúncio, imediatamente um aluno relacionou o sentido da expressão “verdadeira obra-prima” com a obra de Leonardo da Vinci, *A Mona Lisa*. Esse foi um elemento surpresa, pois essa relação de sentido fora estabelecida pelo aluno antes de ser apresentado no projetor multimídia o Texto I B (Apêndice 3) – a obra de Leonardo da Vinci, a Mona Lisa.

Dessa forma, ficou comprovado que, havendo conhecimento prévio de mundo, é possível conseguir êxito na compreensão. Ao passo que, quando falta esse conhecimento, a compreensão fica inviabilizada, como foi o caso do Texto V B (Apêndice 3). Os alunos não conseguiram compreender a charge, porque faltou o conhecimento prévio linguístico e também de mundo. Para alguns, faltou a utilização da estratégia de leitura, como orientar-se pelas pistas oferecidas no texto, apesar de essa estratégia ter sido apresentada desde a primeira oficina.

Em seguida, realizou-se a aplicação da Atividade 02 (Apêndice 3) – perguntas sobre os textos lidos na atividade anterior: Texto I A (Propaganda sobre o amaciante Mon Bijou), Texto I B (Obra de arte: o quadro A Mona Lisa, de Leonardo da Vinci), Texto II (Tira: Helga conversa com espelho), Texto III (Tira: diálogo entre Helga e Hagar), Texto IV (Conversa de Helga com Hagar sobre o filho Hamlet), Texto V A (Charge: evolução tecnológica), Texto V B (Charge: Professora pergunta qual o sujeito da frase), para consolidação da compreensão dos textos analisados.

3.6.4 Oficina 4: Textos argumentativos

Expostos os objetivos desse momento de intervenção, os alunos foram questionados sobre os gêneros que utilizam, em sua estrutura, argumentos para construir os propósitos comunicativos.

No intuito de levar os alunos a fazerem previsões a respeito do assunto, apresentou-se o título do texto, seguido de uma exposição da estrutura e da linguagem utilizada, pois, conforme Solé (1998), “fazer previsão” é uma estratégia que ajuda na compreensão.

A leitura do texto *A skrita na internet* (Apêndice 4) proporcionou a realização de questionamentos sobre o texto dissertativo-argumentativo. Houve necessidade de explicar as noções básicas que compõem esse tipo de texto, como tema, ideia principal e estrutura. Notou-se o interesse dos alunos pelo texto, uma vez que se trata de um tipo exigido na redação do Enem. Isso faz retomar os propósitos de leitura sugeridos por Solé (1998), de que os objetivos determinam a forma como o leitor se situa frente ao texto. Percebeu-se que a leitura daquele texto fazia sentido

para eles e que o texto foi adequado para alcançar os objetivos (Solé, 1998), apesar de demonstrarem muita dificuldade na compreensão.

Em seguida, foi aplicada e corrigida a Atividade 01 (Apêndice 4), correspondente ao texto *A skrita na internet*. Para destacar o trabalho com a estratégia “fazer inferência”, foi aplicada a Atividade 02 (Apêndice 4).

Os alunos realizaram, em grupo, a Atividade 03 (Apêndice 4), discutindo a maneira de reorganizar os parágrafos. Foram encaminhados a atentar para as pistas dadas no texto, como orientar-se por aspectos linguísticos que indicam sequências ou acréscimo de informação argumentativa, pontuação e aspectos próprios do gênero estudado: apresentação do tema, argumentos que explicam e desenvolvem o tema e estrutura: apresentação, desenvolvimento e conclusão.

Ao final, fez-se a correção coletiva da atividade, dando-se ênfase às pistas que os alunos utilizaram para reorganizar os parágrafos. A maioria dos alunos não conseguiu obter bom desempenho, uma vez que a falta do conhecimento prévio textual foi fator preponderante para a dificuldade de compreensão, logo, as pistas passaram despercebidas. A estratégia só será eficiente, se houver o pré-requisito indispensável para acioná-la. No caso exposto, o pré-requisito é o conhecimento prévio.

Finalizou-se essa oficina com a socialização de opinião sobre as atividades aplicadas. Os comentários foram surpreendentes, pois, embora muitos não tivessem obtido êxito na realização das atividades, mostraram-se satisfeitos com as orientações recebidas e expuseram os benefícios alcançados, citando como exemplo a oportunidade de trabalhar com textos argumentativos, necessários para garantir aprendizagem em compreensão leitora para quem deseja crescer nos estudos e na vida.

3.6.5 Oficina 5: Gincana de Leitura

Essa última oficina teve o intuito de revisar as estratégias de leitura trabalhadas no decorrer da intervenção e avaliar o desempenho dos alunos no momento em que necessitassem acionar o conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e de mundo, como forma de obter a compreensão.

Para a realização dessa atividade, foi feita uma pequena adaptação em razão do número considerável de alunos presente na sala, da dificuldade de alguns alunos em realizar as atividades aplicadas e do tempo disponível para realização de todas as tarefas. Por isso, a turma foi dividida em cinco equipes, para garantir maior empenho na realização das atividades.

Após a organização da turma em equipes, foi estipulado o tempo que seria disponibilizado para a realização de cada tarefa.

Para a primeira tarefa, os alunos receberam apenas os títulos correspondentes aos cinco textos a serem trabalhados. De posse dos títulos, foram orientados a fazer previsões (e listá-las) sobre o tipo e o gênero do texto que seria mais apropriado ou esperado.

A segunda tarefa foi relacionar os títulos aos seus respectivos textos, sempre orientados a seguir pistas e a checar as previsões que haviam feito a respeito do que esperavam encontrar antes de ter o texto em mãos. Na sequência, deveriam fazer a colagem desse material. Finalizado o tempo para essa atividade, foi verificada a relação estabelecida por cada grupo.

Todas as equipes conseguiram completar essa tarefa.

Na terceira tarefa, os alunos deveriam identificar o tema e escrever de maneira resumida a ideia principal de cada texto. As equipes não conseguiram elaborar os resumos dos textos. Dadas as explicações, as dúvidas foram elucidadas.

Em relação à quinta tarefa, todos os alunos conseguiram responder. Fizeram inferências a respeito do ponto de vista do escritor do texto I (Apêndice 5), obtendo êxito na resolução das questões.

Os alunos alcançaram, nessa oficina, um nível de concentração e empenho considerável, mesmo não conseguindo compreender todas as questões.

Ao término das atividades desse último encontro, promoveu-se um momento de avaliação, quando alguns alunos se prontificaram a comentar as atividades realizadas no decorrer de cada oficina, reafirmando as vantagens em ter participado de cada oficina, pois conseguiram perceber que existem dicas específicas para compreender um texto (possivelmente se referindo às estratégias de leitura). Consideraram, também, muito importante terem tido a oportunidade de trabalhar com textos narrativos e dissertativos.

4 COMPREENSÃO LEITORA EM FOCO: ANTES, DURANTE E APÓS A INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Apresenta-se a seguir a análise do material que foi recolhido em três momentos: no Pré-Teste, nas atividades aplicadas durante a intervenção e no Pós-Teste. Os dados serão apresentados em associação com as análises quantitativas e qualitativas, no intuito de mostrar o desempenho dos alunos na atividade de compreensão leitora, de acordo com os Grupos Teste e Controle, as Faixas I, II, III e a distribuição do aluno (1-20) no Grupo Teste e (1-16) no Grupo Controle.

No primeiro momento, serão apresentadas análises estatísticas descritivas com o objetivo de comparar os dados obtidos nos dois momentos, antes e depois de aplicar a atividade de intervenção. Em seguida, demonstra-se a comparação entre as questões do texto no Pré e Pós-Teste. Por último, através de análises comparativas, serão apontadas diferenças de desempenho entre o Grupo Teste e o Grupo Controle.

É importante salientar que o principal objetivo da intervenção foi avaliar se, ao término, houve avanço no nível de compreensão leitora dos alunos participantes do GrupoTeste.

Os dados obtidos pelo Grupo Teste estão apresentados na Tabela 1**,** na qual se pode verificar se o objetivo proposto para a intervenção foi alcançado.

Tabela 1: Desempenho Individual dos alunos do Grupo Teste

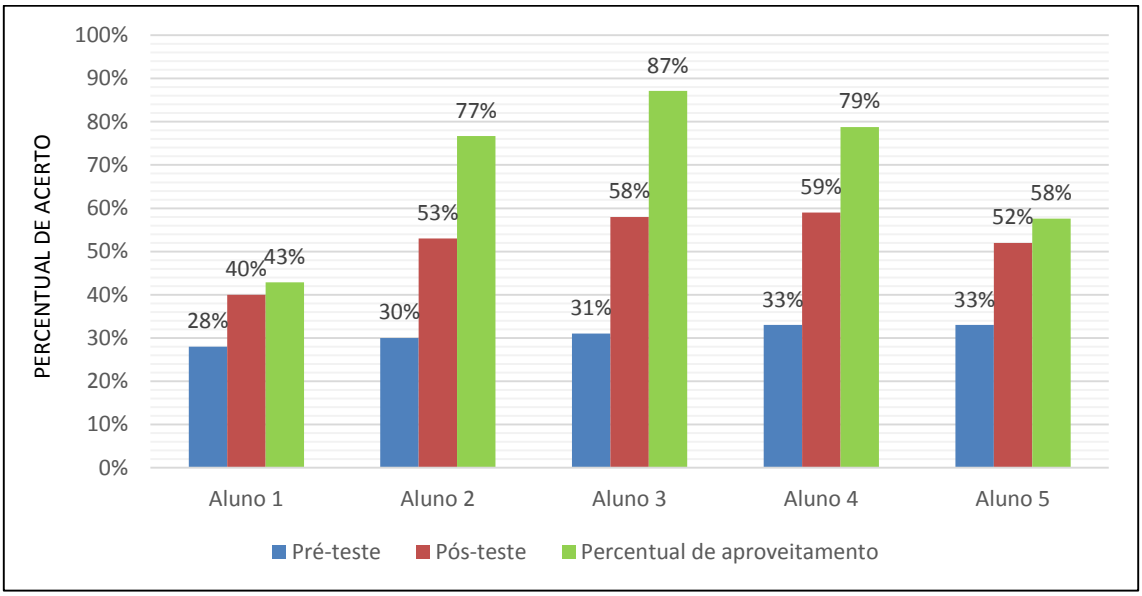
Faixa/Alunos		**Pré-Teste**	**Pós-Teste**
Faixa I	Aluno 1	2,8	4,0
	Aluno 2	3,0	5,3
	Aluno 3	3,1	5,8
	Aluno 4	3,3	5,9
	Aluno 5	3,3	5,2
	Aluno 6	4,3	5,1
	Aluno 7	-	-

Faixa II	Aluno 8	4,3	6,7
	Aluno 9	4,4	5,0
	Aluno 10	4,5	6,8
	Aluno 11	4,5	7,1
	Aluno 12	4,6	6,8
	Aluno 13	4,6	5,1
	Aluno 14	4,8	5,4
	Aluno 15	4,8	6,4
	Aluno 16	4,9	5,4
	Aluno 17	5,0	6,5
Faixa III	Aluno 18	6,1	7,5
	Aluno 19	6,2	6,2
	Aluno 20	7,1	7,9

Fonte: elaboração própria.

Os dados apontados na Tabela 1 comprovam avanço na compreensão leitora dos participantes da pesquisa. Como é possível observar, quase todos os alunos obtiveram aproveitamento após a intervenção. Apenas o Aluno 19 não obteve mudança no escore, pois manteve, no pós-intervenção (6,2), a mesma média (6,2) que obtivera antes da intervenção.

Gráfico 1: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa 1 – Grupo Teste



Fonte: elaboração própria.

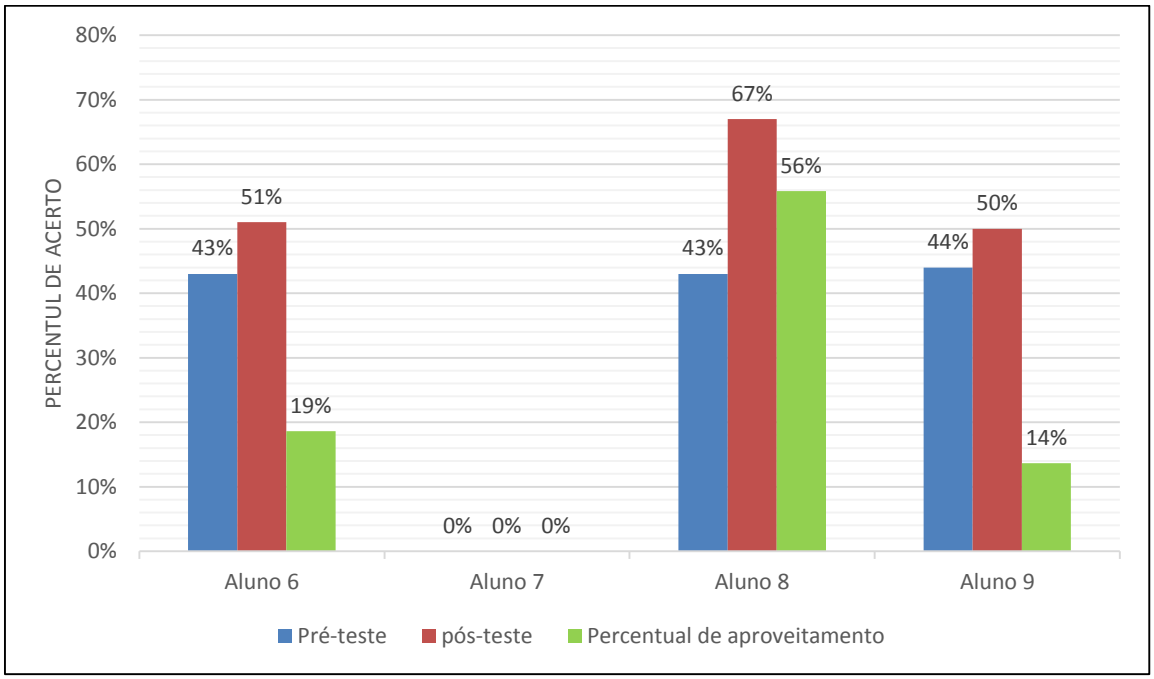
Observando os dados do Gráfico 1, é possível comparar o desempenho dos alunos nos testes que foram realizados antes e depois da intervenção didática. Verifica-se que, no Pós-Teste, os alunos conseguiram apresentar avanço no índice de aproveitamento. Pode-se dizer que o maior destaque é do Aluno 3 (3,1 no Pré-Teste; 5,8 no Pós-Teste), obtendo, assim, 87% de aproveitamento; seguido do Aluno 4 (3,3 no Pré-Teste; 5,9 no Pós-Teste), com aproveitamento de 79%.

Portanto, é importante salientar que os alunos da Faixa I obtiveram os resultados mais relevantes em comparação aos demais alunos do Grupo Teste. Os Alunos 3 e 4 apresentaram aproveitamento, respectivamente, 31% e 33% no Pré-Teste e 58% e 59% no Pós-Teste, conforme se pode observar no Gráfico 1.

Os alunos da Faixa II apresentaram resultados que se aproximam dos da Faixa I, ou seja, índices de melhoria nos resultados. O Aluno 11 foi o que alcançou o melhor desempenho (58%).

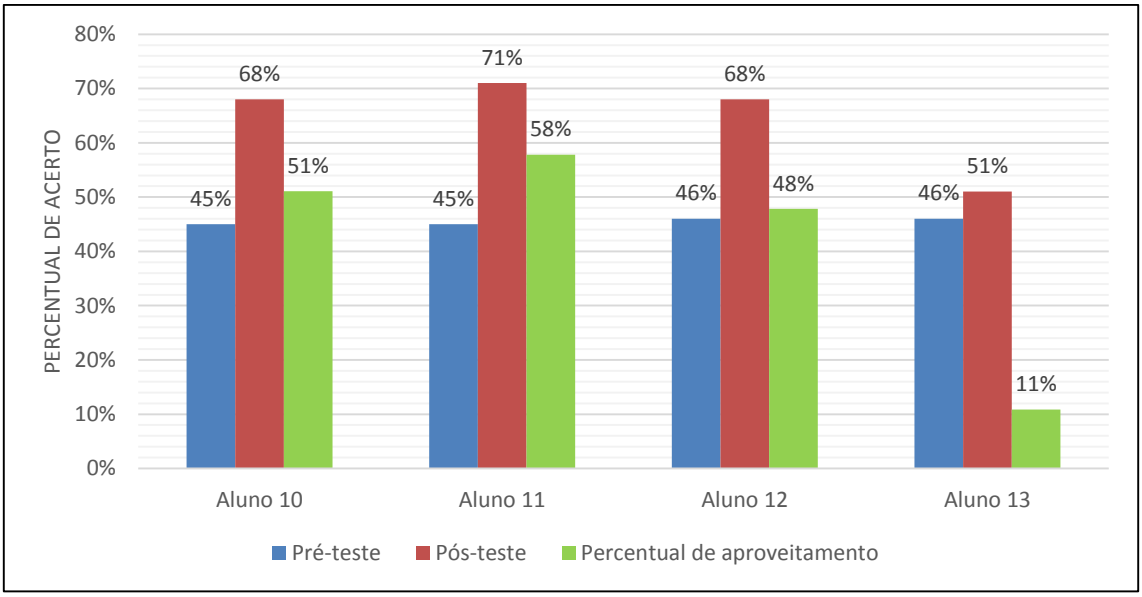
É possível verificar que, de modo geral, os alunos da Faixa II obtiveram bom índice de aproveitamento, já que passaram de um índice que oscilava entre 43% e 50% no Pré-Teste para um aumento que varia entre 51% e 71%no Pós-Teste – um percentual de aproveitamento que variou de 19% a 58%, como se pode conferir nos Gráficos 2, 3 e 4.

Gráfico 2: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa II – Grupo Teste



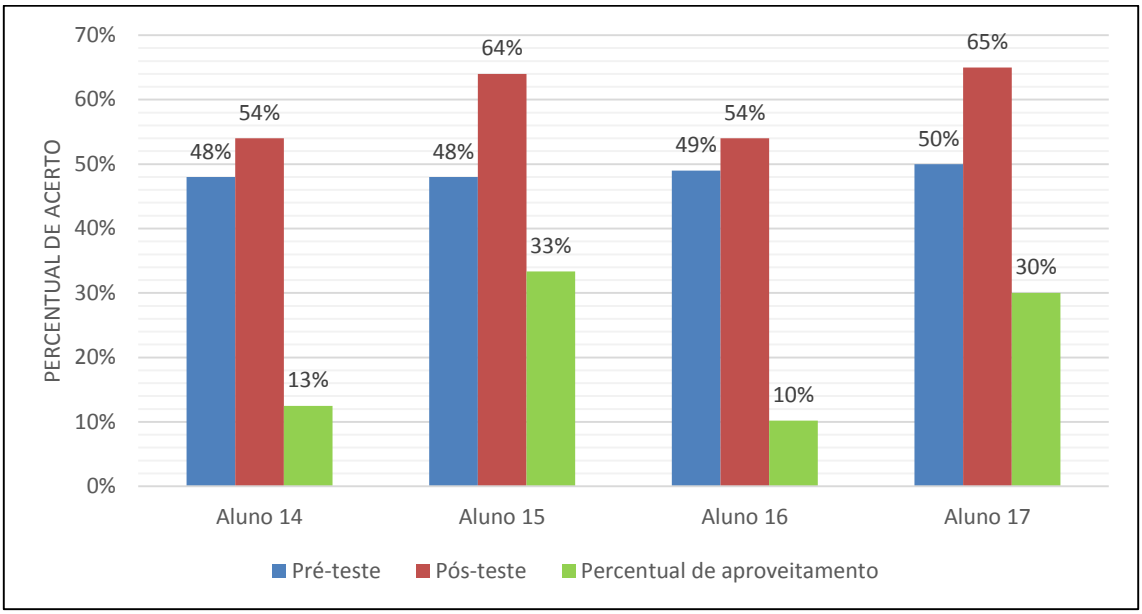
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 3: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa II – Grupo Teste



Fonte: elaboração própria.

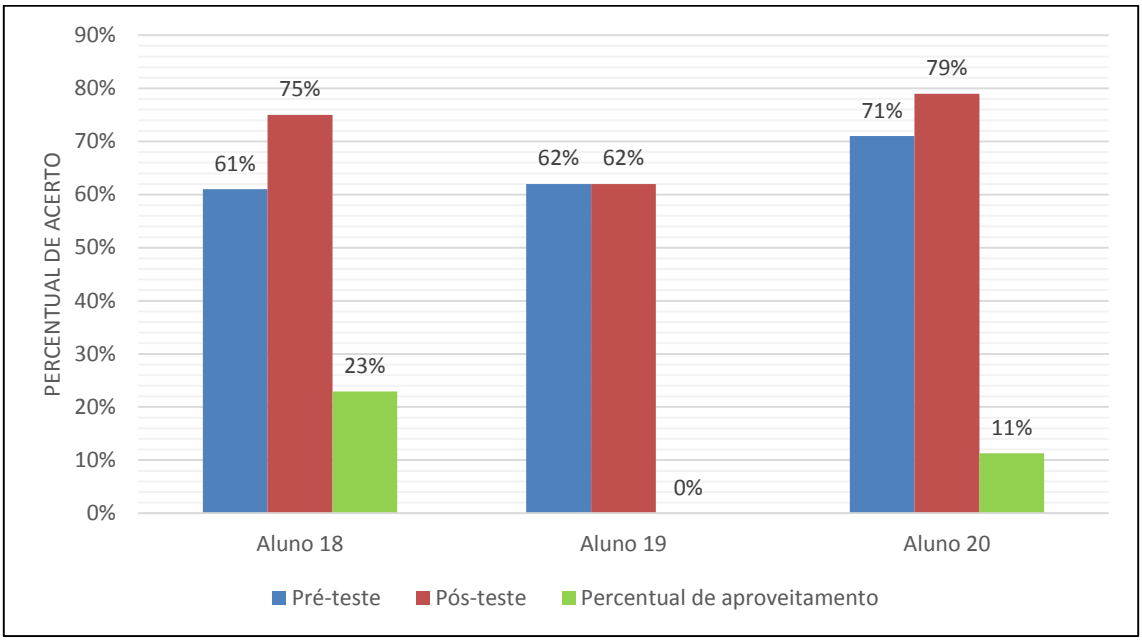
Gráfico 4: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa II – Grupo Teste



Fonte: elaboração própria

Os alunos da Faixa III alcançaram rendimento menor em relação aos alunos das outras faixas, talvez pelo fato de já terem apresentado rendimento inicial mais alto que os das demais faixas. É importante salientar, porém, que nenhum aluno apresentou decréscimo no aproveitamento. Apenas o aluno 19 permaneceu com o mesmo resultado obtido antes da intervenção: 62% no Pré-Teste e o mesmo resultado no (62%) no Pós-Teste, sendo assim, apresentou rendimento 0%. Os Alunos 18 e 20 obtiveram aproveitamento de 61% e 71% no Pré-Teste; 75% e 79% no Pós-Teste; com um aproveitamento de 23% e 11%, respectivamente, em consonância com a exposição Gráfica de número 5.

Gráfico 5: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa III – Grupo Teste



Fonte: elaboração própria.

É possível verificar que, entre os alunos do Grupo Teste, aqueles que apresentaram nível de desempenho fraco no Pré-Teste passaram a apresentar os melhores níveis no Pós-Teste: 87% e 79%, respectivamente.

Esses resultados, apesar de não serem elevados, servem para confirmar que as aulas interventivas do Grupo Teste produziram efeitos positivos quanto à ativação do conhecimento prévio na compreensão leitora.

Um dado que também é interessante avaliar é o valor mínimo e máximo apresentado antes e depois da intervenção. No Pré-Teste: mínimo de 28% e máximo de 71%; no Pós-Teste, mínimo de 40% e máximo, de 79%. Apesar de não serem exuberantes, os resultados indicam que houve avanço qualitativo dos participantes da intervenção.

Os resultados demonstram um nível de melhoria na compreensão leitora, uma vez que o rendimento geral do Grupo Teste passou por um processo gradual de 10% para 87%. Isso leva a concluir que os resultados indicam avanço concernente à ativação do conhecimento prévio na compreensão leitora daqueles que participaram da intervenção, com exceção apenas do aluno 19, que obteve 0% no desenvolvimento.

Para confrontar o nível de compreensão leitora desses alunos, foi realizada comparação entre as respostas que mais sugeriram crescimento qualitativo antes e depois da intervenção.

4.1 COMPARAÇÕES ENTRE OS DADOS OBTIDOS NO PRÉ E PÓS-TESTE PELOS ALUNOS DO GRUPOTESTE

A seguir, são apresentados os quadros comparativos que demonstram melhoria qualitativa das respostas dos alunos de diferentes faixas. Observa-se que eles conseguem reorganizar e formular respostas. Frases que, no Pré-Teste, não apresentavam coesão, foram, depois, escritas de maneira mais organizada. Questões que antes foram deixadas sem respostas passaram a ser respondidas, evidenciando que houve compreensão da materialidade dos textos.

Quadro 1: Excertos das respostas do Aluno 1, Faixa I, do Grupo Teste

Questão 16: Em sua opinião, qual ensinamento pode ser aprendido através dessa história?	
Pré-Teste	Pós-Teste
devemos prestar atenção	Para as pessoas saberem explicar as coisas para a outra pessoa entender.

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar no Quadro 1, no Pré-Teste o aluno não consegue organizar uma frase coesa, ou seja, responde à questão com uma frase solta. No Pós-Teste, entretanto, ele formula uma frase com estrutura sintática completa e utiliza elementos que devem compor uma frase escrita. Inicia a frase com letra maiúscula, organiza uma sequência sintática correta do ponto de vista gramatical, utiliza elementos que dão coesão e indica o final da estrutura com o sinal de pontuação adequado. Observa-se, também, que a compreensão foi modificada. Antes, o foco estava no interlocutor ouvinte “prestar atenção”, depois, no enunciador do discurso “... saberem explicar” para que o ouvinte possa compreender.

Quadro 2: Excertos das respostas do Aluno 02, Faixa I, do Grupo Teste

Questão 7: No penúltimo parágrafo do texto, lê-se: “Vinte minutos depois. ” a) Quem diz isso?	
Pré-Teste	Pós-Teste
o narrador	O narrador observador.

Fonte: elaboração própria

No Quadro 2, é interessante observar que, no Pré-Teste, o aluno mostra ter o nível de conhecimento prévio textual suficiente para responder à questão; porém, no Pós-Teste, ele amplia esse nível, ao especificar coerentemente o tipo de narrador, e se preocupa em formular uma frase com a estrutura sintática completa. Essa compreensão endossa o aproveitamento do aluno na aula interventiva.

Quadro 3: Excertos das respostas do Aluno 02, Faixa 1, do Grupo Teste

Questão 13: O enredo de uma estrutura narrativa normalmente é desenvolvido através da Apresentação – o cenário e/ou os personagens são apresentados; da Complicação – que se inicia com a ação de algum personagem; do Clímax – momento de maior tensão; e do Desfecho – como a narrativa é encerrada. No texto lido, identifique o clímax da narrativa.	
Pré-Teste	Pós-Teste
– Mãe, presta atenção. O noivo já foi escolhido e a mãe dele já está fazendo a roupa	Caiu para trás... Mããããe?

Fonte: elaboração própria

No Quadro 3, percebemos que, no Pré-Teste, o aluno não consegue acertar a questão por não ter o nível do conhecimento prévio textual necessário. Também não consegue utilizar uma estratégia de compreensão leitora para ajudar a solucionar o problema, pois um leitor mais experiente, mesmo não tendo o nível de conhecimento prévio textual sobre o que é um “clímax” na narrativa, conseguiria responder seguindo as pistas dadas do próprio enunciado, em que aparecem todos os componentes da estrutura narrativa: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Já no Pós-Teste, fica claro que o aluno consegue compreender o enunciado e dar a resposta correta. Isso reforça a eficácia da intervenção.

Quadro 4: Excertos das respostas do Aluno 2, Faixa I, do Grupo Teste

Questão 15: Qual a sua opinião a respeito da maneira como Lívia avisa a sua mãe que “irá se casar”?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Ela podia ter esperado e explicado a mãe com mais calma.	Ela podia ter dito no começo que ela iria participar na quadrilha da escola.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no Quadro 4, no Pré-Teste, o aluno dá uma resposta um tanto evasiva, ao não dizer o motivo pelo qual Lívia deveria ter explicado com mais calma; já no Pós-Teste, ele esclarece qual deveria ser a explicação: “ter dito no começo que ela iria participar na quadrilha da escola”.

Quadro 5: Excertos das respostas do Aluno 3, Faixa I, do Grupo Teste

Questão 13: Ao fazer a leitura do título, que previsão você faz sobre o possível assunto dessa conversa entre mãe e filha?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Que ela ia se casar de brincadeira.	Uma conversa entre a mãe e a filha sobre a situação da sua filha na escola.

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 5, é possível perceber que o aluno não compreende a questão, pois a resposta dada está mais próxima do que ele poderia ter compreendido ao concluir toda a leitura da narrativa, já que a personagem não iria realizar um casamento oficial, mas ter participação especial, como “noiva” em um casamento de festa junina. Logo, ele conclui que seria um “casamento de brincadeira”. A resposta seria dada como correta, caso a questão estivesse solicitando uma inferência após toda a leitura do texto. Mas o enunciado da questão solicita que faça uma “previsão”. A falta de ativação do nível do conhecimento prévio linguístico pode ter sido o

problema para a não compreensão. Já no Pós-Teste, o aluno consegue elaborar uma resposta mais coerente para realizar a previsão.

Segundo Leffa (1999), ler é prever. O autor afirma que a atividade de leitura só é possível na medida em que o leitor use o conhecimento prévio para direcionar a trajetória pelo texto, ou seja, a capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente.

Quadro 6: Excertos das respostas do Aluno 3, Faixa I, do Grupo Teste

Questão 16: Em sua opinião, qual ensinamento pode ser aprendido através dessa história?	
Pré-Teste	Pós-Teste
–	Que sempre devemos avisar as coisas com detalhes.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível perceber no Quadro 6, o aluno não responde à questão no Pré-Teste; enquanto no Pós-Teste, ele consegue organizar uma resposta que demonstra compreensão do material lido.

Quanto ao desempenho qualitativo desse aluno, é necessário esclarecer que os maiores níveis de compreensão não são exclusivamente dos mesmos alunos que demonstraram êxito na realização das atividades orais nas aulas de intervenção didática.

Chama a atenção o fato de esse aluno ter obtido o maior percentual de desempenho, uma vez que, durante o período de intervenção, ele não demonstrou interesse na participação oral, inclusive, nas duas primeiras atividades de intervenção, apresentou certa resistência, até mesmo na realização das atividades escritas. Porém, no decorrer, houve maior empenho na realização das demais atividades, inclusive, empenho especial na maneira como se dedicou em fazer o Pós-Teste: demonstrou interesse e ratificou o desenvolvimento no nível de compreensão leitora.

Durante as aulas interventivas, foi possível verificar que esse aluno mostrava, nas atividades escritas que eram realizadas, avanço na compreensão em leitura. Segundo Kleiman (1997, p.16), a compreensão depende da ativação do

conhecimento prévio: no nível linguístico, textual e de conhecimento de mundo. A autora enfatiza também a necessidade de o leitor ter um objetivo de leitura.

Quadro 7: Excertos das respostas do Aluno 8, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 4: Leia a frase a seguir: – Boa! Diz para ele que depois vai ter a maior festança. c) Escreva a palavra primitiva da qual “festança” se origina.	
Pré-Teste	Pós-Teste
–	Festa

Fonte: elaboração própria.

No Pré-Teste, como mostra o Quadro 7, o aluno não consegue responder à questão. Ao longo de toda a intervenção o professor percebeu grande dificuldade do aluno em responder às questões para as quais era preciso ativar o conhecimento linguístico para compreender o texto. Já no Pós-Teste, é possível observar que ele consegue relacionar a palavra derivada “festança” à palavra primitiva “festa”; assim, fica evidente que a intervenção foi importante para melhoria da compreensão leitora, em particular, na ativação do conhecimento prévio linguístico. Segundo Kleiman (2013, p. 18), o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível.

Nesse sentido, é possível constatar que a intervenção foi de suma importância para os participantes, já que houve evolução na compreensão da materialidade linguística apresentada em um texto.

Quadro 8: Excertos das respostas do Aluno 8, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 9: Qual verbo presente no texto é responsável pela ideia que produz o **conflito** existente na narrativa?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Casamento	casar

Fonte: elaboração própria.

O quadro revela a dificuldade do aluno em diferenciar substantivo de verbo no Pré-Teste, além da resposta sugerir falha no conhecimento prévio linguístico, o que foi corrigido no Pós-Teste. Esse aluno consegue um progresso significativo no percentual de desempenho, considerando o passo a passo em relação à produtividade e ao aproveitamento na participação oral e escrita no período de intervenção, pois, apesar de participar na resolução das atividades, enfrentava problemas de compreensão ao realizá-las. Por outro lado, é importante salientar que o comprometimento e a persistência ajudaram esse aluno a obter rendimento, dentro do seu limite, na compreensão em leitura.

Quadro 9: Excertos das respostas do Aluno 10, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 4: Leia a frase a seguir: – Boa! Diz para ele que depois vai ter a maior festança. b) Qual o significado da palavra “festança”?	
Pré-Teste	Pós-Teste
–	Uma festa grande com muita coisa.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 9 mostra que, no Pré-Teste, o aluno não consegue apresentar uma resposta; já no Pós-Teste, responde com uma frase pouco explicativa, pois não deixa explícito o que é “muita coisa”, mas apresenta um avanço na compreensão ao fazer uso de uma estratégia de leitura: seguir a pista dada pela estrutura da palavra “festança” e relacioná-la à palavra primitiva para obter um significado. É possível afirmar que esse foi o procedimento utilizado pelo aluno pelo fato de ter acertado a questão seguinte, em que é necessário dizer qual a palavra primitiva que dá origem à palavra “festança”, que foi respondida apenas no Pós-Teste. Isso mostra a eficácia da intervenção no nível do conhecimento prévio linguístico.

Quadro 10: Excertos das respostas do Aluno 10, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 11: Pode-se dizer que mãe e filha estavam se entendendo? b) Por quê?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Não. Porque a mãe estava falando sobre o mesmo assunto no telefone.	Não. Porque a mãe de Lívia estava no telefone e ela deu a notícia inesperadamente e a mãe dela não estava acreditando, pois ela falou tudo como se fosse realmente verdade.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no Quadro 10, no Pré-Teste o aluno não consegue dar uma resposta coerente, ao apresentar uma informação que não condiz com a narrativa. No Pós-Teste, apresenta uma resposta que demonstra um pequeno avanço no nível compreensão.

O enunciado da questão requer habilidade no uso de estratégias, como seguir pistas e fazer inferências. Para Leffa (1999), o processo de construção de sentido na leitura se realiza quando, por meio de inferências feitas a partir de pistas linguísticas, somadas ao seu conhecimento de mundo, o leitor pode interpretar e construir sentido do material lido.

Quadro 11: Excertos das respostas do Aluno 10, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 15: Qual a sua opinião a respeito da maneira como Lívia avisa a sua mãe que “irá se casar”?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Ela fala como se fosse uma coisa séria mesmo e sua mãe não acredita, depois quando está no fim que ela diz: noiva de quadrilha.	Ela deixa a mãe preocupada e sem acreditar pela idade dela, ela deveria ter dito desde o começo que era noiva de quadrilha.

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 11, é possível observar que, no Pré-Teste, o aluno dá uma resposta bem evasiva; enquanto no Pós-Teste, reformula a resposta e diz que a personagem “... deixa a mãe preocupada... deveria ter dito desde o começo que era

noiva de quadrilha”. Na resposta dada no Pós-Teste, é possível perceber um breve avanço na compreensão. Apesar de não manifestar de maneira objetiva a opinião, consegue reorganizar a frase com explicação coerente, de acordo com a narrativa.

Esse aluno, no início da intervenção, apresentou muita resistência na participação, não demonstrava nenhum interesse em interagir nas atividades propostas. Decorrido algum período do início da intervenção, foi possível perceber a mudança de atitude, quando passou a compreender a proposta das atividades escritas. Apesar de não ter participação oral, conseguiu um leve avanço na compreensão, após se prontificar a resolver as questões escritas e atentar para as explicações dadas.

Os textos utilizados na intervenção foram selecionados com base em critérios como a apresentação de assuntos compatíveis com o cotidiano do aluno, no sentido de atraí-los para a leitura e, assim, estabelecer um objetivo para a leitura, condições para a construção de significados, pois, como reflete Solé (1998, p. 141), quanto mais próxima for a leitura do cotidiano, mais o leitor obedecerá a algum objetivo e conseguirá construir significado. É possível que esse e os demais alunos tenham compreendido o propósito da atividade, por isso conseguiram, com o passar do tempo, se envolver nas atividades e apresentar avanço na compreensão leitora.

Quadro 12: Excertos das respostas do Aluno 11, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 2: A primeira palavra do texto “Manhê” aparece seguida de uma vírgula. De acordo com as regras gramaticais e o contexto apresentado, por que é necessário o uso dessa vírgula?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Porque ela chama a mãe e da um tempo depois ela prossegue a frase.	Para indicar um chamamento.

Fonte: elaboração própria.

Conforme se observa no Quadro 12, no Pré-Teste, o aluno dá ênfase na explicação do uso da vírgula para indicar “um tempo” na frase. Nó Pós-Teste, apesar de não dizer o nome da função sintática que explica gramaticalmente o uso da vírgula, consegue indicar o sentido da vírgula na frase; dessa forma, consegue ativar o nível do conhecimento prévio linguístico, o que indica progresso na compreensão.

Quadro 13: Excertos das respostas do Aluno 11, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 4: Leia a frase a seguir: -Boa! Diz para ele que depois vai ter a maior festança. b) Qual o significado da palavra “festança”?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Não sei.	Festa, muitas pessoas reunidas para celebrar algo.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no Quadro 13, no Pré-Teste, o aluno não consegue dar uma resposta. Já no Pós-Teste, ele dá uma resposta coerente. Nesta questão fica clara a ativação do conhecimento prévio linguístico e o uso de estratégias para resolver a questão.

Com base nos estudos de Kleiman (2013, p.17), o conhecimento linguístico desempenha papel central no *processamento* do texto, pois, uma vez que as palavras são percebidas, a mente é ativada e constrói significados.

Nessa perspectiva, foi de grande importância ter utilizado, nas aulas, estratégias de leitura que orientam a compreensão, como seguir as pistas dadas no próprio texto, levantar hipóteses e, depois, checar.

Esses exemplos de estratégias ajudaram esse aluno a ativar o conhecimento prévio linguístico, como: compreender o vocabulário, a estrutura da frase e estabelecer relações com a materialidade do texto em análise. Além disso, as atividades propostas e realizadas na intervenção foram relevantes para a melhoria do desempenho nesse quesito.

Quadro 14: Excertos das respostas do Aluno 11, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 11: Pode-se dizer que mãe e filha estavam se entendendo? Por quê?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Não. Porque depois de tudo a mãe acabou desmaiando.	Não. Porque a mãe até desmaiou quando ouviu a filha dizer que ia se casar.

Fonte: elaboração própria.

Ao comparar as respostas, conforme apresenta o Quadro 14, observa-se que, no Pré-Teste, o aluno consegue perceber que não há entendimento na comunicação

entre mãe e filha, porém não consegue explicar de maneira coerente o porquê dessa falta de compreensão entre as personagens. No Pós-Teste, o aluno consegue reorganizar a frase para a resposta, de modo que justifica o desentendimento na comunicação, ao apontar o motivo do desmaio da mãe, deixando claro que a informação dada pela filha não foi compreendida pela mãe.

Nesta questão, é possível perceber que o aluno consegue exercer certo controle diante do que leu e compreendeu no texto, ao reestruturar a frase e apontar o principal motivo do desentendimento na comunicação das personagens do texto.

Segundo Kato (1995), a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo. Ao integrar essas informações, o leitor exerce controle sobre o que compreendeu ou não no texto. Uma vez que os dados fornecidos no texto são familiares, o processamento de leitura executado será o descendente (top-down), pois, nesse caso, a capacidade de previsão e inferência já é possível.

É possível afirmar que o aluno se utilizou do processamento descendente, por demonstrar, durante a intervenção, interesse em perguntar sobre aquilo que não conseguia compreender no texto e, ao receber a explicação, fazia questão de retomar a leitura, refazer a questão e, então, afirmava, com expressão de regozijo por conseguir compreender: “Agora sim”. Concomitantemente, é possível avaliar que as estratégias de leitura foram válidas para ampliar a compreensão, pois possibilitaram avanço no desempenho em compreensão leitora.

Quadro 15: Excertos das respostas do Aluno 12, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 13: Questão 13: O enredo de uma estrutura narrativa, normalmente é apresentado através de: Apresentação – o cenário e/ou personagens são apresentados, Complicação – que se inicia com a ação de alguma personagem, Clímax – momento de maior tensão e, Desfecho – como a narrativa é encerrada. No texto lido, identifique o clímax da narrativa.	
Pré-Teste	Pós-Teste
diálogo entre personagens, momentos de tensão, Desfecho, apresentação.	Mãe? Mãe... Manhêêê... caiu para trás...

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no Quadro 15, no Pré-Teste, o aluno não consegue compreender o enunciado, já que a resposta dada não apresenta coerência alguma. A falta do conhecimento prévio textual e a falta de conhecimento de estratégias de leitura o impossibilitaram de resolver a questão. No Pós-Teste, ele apresenta uma resposta concisa e coerente, pois consegue identificar com precisão o clímax da narrativa. Fica evidente que o momento de intervenção didática foi fundamental para dar suporte ao aluno sobre o conhecimento da estrutura de um texto narrativo e a aprendizagem de estratégias de leitura.

Solé (1998, p.35) enfatiza a necessidade de serem ensinadas estratégias adequadas para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, é possível avaliar que as estratégias expostas nas aulas interventivas foram relevantes para o avanço na melhoria da compreensão leitora do aluno.

Quadro 16: Excertos das respostas do Aluno 15, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 1: Ao fazer a leitura do título, que previsão você faz sobre o possível assunto dessa conversa entre mãe e filha?	
Pré-Teste	Pós-Teste
Um casamento de brincadeira.	É que a filha fez alguma coisa errada e a mãe está corrigindo.

Fonte: elaboração própria.

No Pré-Teste, como é possível observar no Quadro 16, a resposta dada pelo aluno não corresponde a uma previsão verdadeira, haja vista que o enredo da narrativa apresenta uma personagem que não fará um casamento oficial; trata-se apenas de uma “brincadeira” (encenação, apresentação) em festa junina. Como a resposta está baseada nos acontecimentos “reais” da história, é possível afirmar que o aluno não fez uma previsão; ele leu o texto e inferiu o assunto da conversa entre mãe e filha. Já no Pós-Teste, ele consegue organizar uma frase mais coerente com a possiblidade de previsão. Isso mostra que ele compreendeu as principais estratégias de leitura. No decorrer das atividades interventivas, ficou claro que esse aluno conseguiu evoluir no nível de compreensão leitora.

Conforme Smith (2003), todas as pessoas fazem previsões a todo instante, mas essas previsões são correlatas com aquilo que realmente as pessoas esperam que aconteça. Isso não significa que as pessoas nunca irão se surpreender com

uma previsão que não corresponde a sua expectativa, mas é por isso mesmo que existe a previsão; o que acontece depois dela é que confirmará ou não aquilo que se esperava acontecer. Daí a importância das demais estratégias de leitura, como checar o levantamento de hipótese e fazer inferências para chegar à efetiva compreensão.

Quadro 17: Excertos das respostas do Aluno 15, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 9: Qual o verbo presente no texto é responsável pela ideia que produz o **conflito** existente na narrativa?	
Pré-Teste	Pós-Teste
casamento	casar

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 17, fazendo uma correlação entre as respostas dadas pelo aluno no Pré e Pós-Testes, é possível observar que, no primeiro, ele não consegue diferenciar o substantivo de um verbo, por isso não percebe a diferença na estrutura da palavra. Já no Pós-Teste, ele responde corretamente.

Quadro 18: Excertos das respostas do Aluno 15, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 15: Qual a sua opinião a respeito da maneira como Lívia avisa a sua mãe que “irá se casar”?	
Pré-Teste	Pós-Teste
opinião de ser uma coisa séria	É que ela agiu errado no modo de avisar a sua mãe.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no Quadro 18, no Pré-Teste, o aluno não consegue nem estruturar uma frase. No Pós-Teste, ele consegue organizar uma frase e dar uma resposta coerente.

Durante o período de intervenção, foi possível perceber a grande dificuldade de compreensão do aluno por não conseguir ativar o conhecimento prévio nos diversos níveis: linguístico, textual e de conhecimento de mundo. No entanto, no decorrer das aulas, foi possível perceber melhor desempenho na realização e

participação das atividades, o que resultou na melhoria do desenvolvimento quanto à compreensão leitora. Nessa perspectiva, Leffa (1999) afirma que ler é interagir, e, para isso, o leitor precisa se envolver no processo da leitura, sendo um leitor ativo na construção do sentido do texto. Portanto, conclui-se que o engajamento do aluno no decorrer das aulas interventivas o ajudou a obter melhor desempenho.

Quadro 19: Excertos das respostas do Aluno 17, Faixa II do Grupo Teste

Questão 4: Leia a frase a seguir: -Boa! Diz para ele que depois vai ter a maior festança. a) Identifique qual palavra corresponde ao pronome que está grifado, de acordo com a ideia expressa no texto.	
Pré-Teste	Pós-Teste
Boa!	Pai

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 19 mostra que, no Pré-Teste, o aluno não consegue estabelecer uma relação mínima de compreensão entre o pronome “ele” e o seu antecedente. É notória a falta de conhecimento prévio linguístico: morfológico, sintático e semântico. Já no Pós-Teste, consegue estabelecer essa relação, provando que houve avanço no nível de compreensão.

Quadro 20: Excertos das respostas do Aluno 17, Faixa II, do Grupo Teste

Questão 13: O enredo de uma estrutura narrativa normalmente é apresentado através de: Apresentação – o cenário e/ou personagens são apresentados; Complicação – que se inicia com a ação de alguma personagem; Clímax – momento de maior tensão; e Desfecho – como a narrativa é encerrada. No texto lido, identifique o clímax da narrativa.	
Pré-Teste	Pós-Teste
– Acorda, mãe... Desculpa, eu me enganei, a escola vai providenciar tudo.	Mãe... Manhêêê!!! Caiu para trás.

Fonte: elaboração própria.

No Pré-Teste, como é possível observar no Quadro 20, o aluno não consegue responder à questão de acordo com o que foi solicitado. Já no Pós-Teste, consegue responder corretamente, demonstrando que houve progresso no desempenho.

Um fato bastante curioso é que esse aluno foi o que mais participou oralmente, tanto na leitura de textos, quanto nos questionamentos. Era sempre o primeiro a se prontificar, após cada momento interventivo, para dizer o quanto foi importante e produtiva a aprendizagem de cada estratégia orientada e, também, dizer sobre como as atividades de compreensão dos textos lidos foram esclarecedoras. É fato, também, que, durante a sua participação, demonstrou o quanto tinha dificuldade em compreensão, principalmente, quando era necessário ativar o conhecimento prévio linguístico. Levando em consideração esses fatores, pode-se dizer que alcançou avanço no nível de compreensão.

Quadro 21: Excertos das respostas do Aluno 18, Faixa III, do Grupo Teste

Questão 1: Ao fazer a leitura do título, que previsão você faz sobre o possível assunto dessa conversa entre mãe e filha?	
Pré-Teste	Pós-Teste
que era uma menina que teria idade para casar e não um casamento de quadrilha.	Que será uma conversa séria sobre algum assunto bem sério.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o Quadro 21, é possível perceber que o aluno não compreende o enunciado, pois apresenta na resposta um dado que faz parte da narrativa em estudo, enquanto a questão solicita apenas uma previsão. É possível que a falta do nível de conhecimento prévio linguístico, por desconhecer o vocábulo “previsão”, possa ter sido o principal motivo da confusão na resposta. Já no Pós-Teste, o aluno, apesar de não explicitar o assunto da conversa, consegue organizar uma frase mais coerente e mostra que compreendeu, com a intervenção, uma estratégia fundamental para a compreensão: fazer previsão. É importante salientar que, para conseguir fazer uso dessa estratégia de leitura, foi necessário utilizar-se do conhecimento prévio de mundo, entendendo que, culturalmente, presume-se que conversa de mãe para filha é “assunto sério”.

Conforme Smith (2003), previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis. É a projeção de possibilidades. Nesse sentido, é possível avaliar que o aluno consegue ativar o conhecimento prévio de mundo e utilizar estratégia de leitura, melhorando, assim, o nível de compreensão.

Quadro 22: Excertos das respostas do Aluno 18, Faixa III, do Grupo Teste

Questão 13: O enredo de uma estrutura narrativa normalmente é apresentado através de: Apresentação – o cenário e/ou personagens são apresentados; Complicação – que se inicia com a ação de alguma personagem; Clímax – momento de maior tensão; e Desfecho – como a narrativa é encerrada. No texto lido, identifique o clímax da narrativa.	
Pré-Teste	Pós-Teste
Carol, tenho que desligar. Você está louca, Lívia? Vou já telefonar para o seu pai.	No momento em que a mãe vai ligar para o pai e depois ela acaba desmaiando.

Fonte: elaboração própria.

Conforme as respostas expostas no Quadro 22, é possível observar que, no Pré-Teste, o aluno não compreende o enunciado por faltar-lhe o nível de conhecimento prévio textual e a estratégia de leitura, para solucionar o problema de compreensão, uma vez que o próprio enunciado apresenta pista suficiente para responder à questão. Já no pós-teste, o aluno consegue apresentar uma resposta que fornece informação coerente ao momento do clímax na narrativa. Portanto, o resultado apresenta nível bom de evolução.

Quadro 23: Excertos das respostas do Aluno 20, Faixa III, do Grupo Teste

Questão 5: O texto apresenta uma linguagem difícil? Exemplifique caso tenha respondido “sim”.	
Pré-Teste	Pós-Teste
Não.	Não, o texto tem linguagem informal e fácil de ser entendida.

Fonte: elaboração própria.

Como é possível perceber no Quadro 23, no Pré-Teste o aluno consegue responder, porém não apresenta nenhum argumento para justificar a resposta dada.

Já no Pós-Teste, ele consegue argumentar e demonstra ter compreendido a linguagem do texto, pois, ao comentar que o texto apresenta uma linguagem informal e fácil de ser entendida, ratifica o nível de compreensão e demonstra total segurança na sequência frasal apresentada. Isso comprova que conseguiu acessar o conhecimento linguístico e de mundo e se orientou por pistas dadas no próprio texto, no caso o vocabulário e a maneira como as personagens utilizam o discurso, sem preocupação com as regras gramaticais. Por isso, o aluno considerou a linguagem do texto como sendo uma linguagem informal. Portanto, houve evolução na compreensão, tanto do enunciado, quanto do texto lido.

4.2 Correlações entre os dados obtidos no Pré-Teste e no Pós-Teste pelo Grupo Controle

Ao realizar comparação entre as médias obtidas no Pós-Teste e no Pré-Teste pelo Grupo Controle, constata-se que seis alunos (2, 4, 5, 7, 11 e 12) da Faixa I apresentaram médias maiores; dois (8 e 9) permaneceram com a mesma média; quatro (1, 3, 6 e10) apresentaram médias negativas; dois alunos (13 e 14) da Faixa II apresentaram médias positivas, dois (15 e 16) permaneceram com as mesmas médias.

Tabela 2: Desempenho Individual dos alunos do Grupo Controle

Faixa/Alunos		**Pré-Teste**	**Pós-Teste**
Faixa I	Aluno 1	1,8	1,5
	Aluno 2	1,9	2,9
	Aluno 3	2,3	2,2
	Aluno 4	2,4	3,3
	Aluno 5	2,5	3,3
	Aluno 6	2,5	2,3
	Aluno 7	2,7	3,8

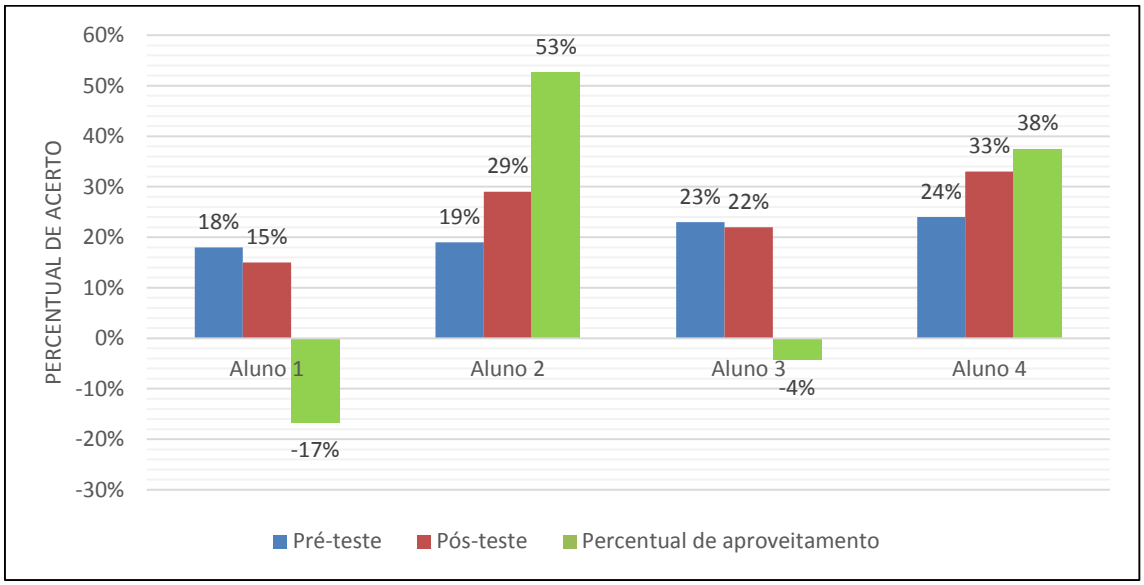
	Aluno 8	2,8	2,8
	Aluno 9	3,0	3,0
	Aluno 10	3,1	3,0
	Aluno 11	3,3	6,0
	Aluno 12	3,7	5,3
Faixa II	Aluno 13	4,1	4,2
	Aluno 14	4,5	4,8
	Aluno 15	5,2	5,2
	Aluno 16	5,5	5,5

Fonte: elaboração própria.

É fato que a previsão inicial era de que o Grupo Teste deveria apresentar avanços no desempenho em compreensão leitora após o período de intervenção ao ser comparado com o Grupo Controle; não se esperava decréscimo no desempenho deste, uma vez que os dois grupos – Teste e Controle – foram formados pelos mesmos parâmetros de seleção.

Pelos dados estatísticos, é possível observar que os alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 da Faixa I obtiveram aproveitamento de 18%, 19%, 23%, 24%, 25%, 27%, 28%, 30%, 31%, 33% e 37% no Pré-Teste; 15%, 29%; 22% 33%, 33%, 23%,38%, 28%, 30%, 30%, 60% e 53% no Pós-Teste; e um percentual de aproveitamento de 53%, 38%, 32%, 41%, 82% e 43% de acordo com a exposição dos Gráficos 6, 7 e 8.

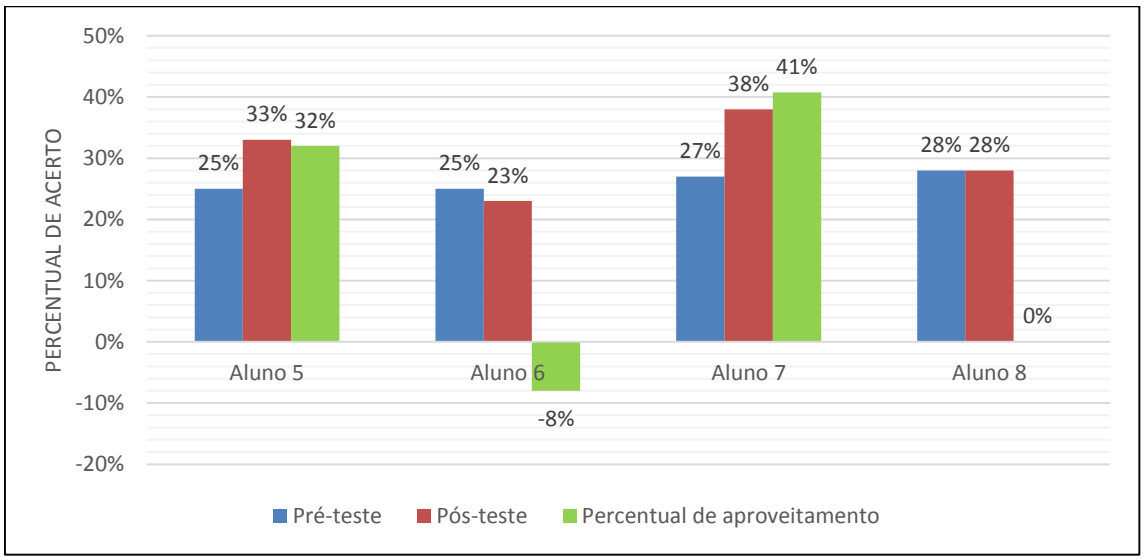
Gráfico 6: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa I – Grupo Controle



Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar no Gráfico 6, os Alunos 2 (53%) e 4 (38%) obtiveram aproveitamento, enquanto os Alunos 1 e 3 apresentaram decréscimo na compreensão: -7% e -4%, respectivamente.

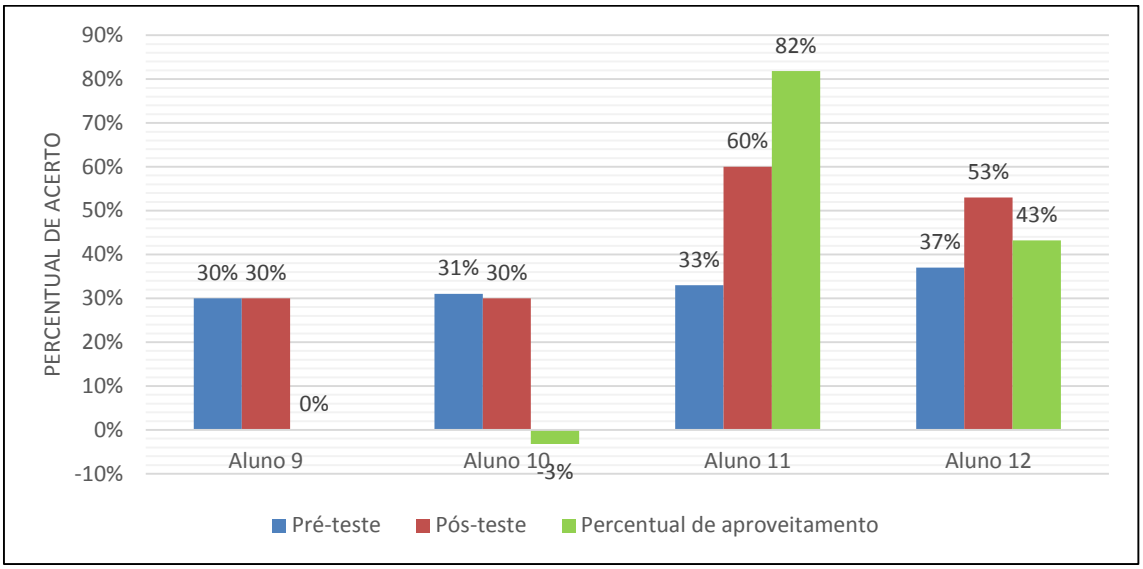
Gráfico 7: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa I – Grupo Controle



Fonte: elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 7, é possível observar que o Aluno 8 não consegue melhorar o aproveitamento no Pós-Teste; e o Aluno 6 apresenta, no Pós-Teste, percentual negativo de aproveitamento.

Gráfico 8: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa I – Grupo Controle



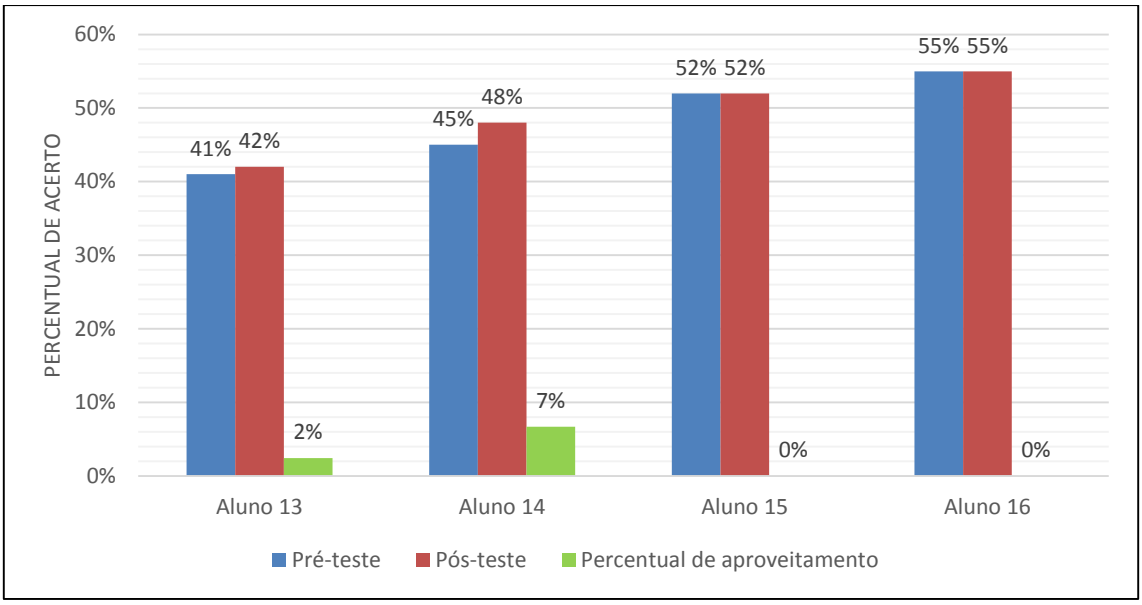
Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 8 também apresenta resultados dos alunos da Faixa I. É possível verificar que o Aluno 9 não obtém avanço no desempenho no Pós-Teste; o Aluno 10, no Pós-Teste, apresenta decréscimo no desempenho, conforme se vê no Gráfico 8.

Alguns alunos da Faixa I (Alunos 2, 4, 5, 7, 11 e 12), como se pode observar nos Gráficos 6, 7 e 8, apresentam índice de aproveitamento significativo quando se comparam os resultados do Pré-Teste e Pós-Testes, considerando certa inconsistência geral dos resultados que variam de aproveitamento negativo a aproveitamento alto. Esses dados podem ser indicativos da importância de refazer atividades, dando ao aluno a oportunidade de acionar os conhecimentos adquiridos na leitura anterior. Na Faixa II, de alunos um pouco mais proficientes, a refacção não gerou muitos efeitos, uma vez que não houve acréscimo de informação para esses alunos.

Os alunos que fizeram parte do Grupo Controle não obtiveram nível de pontuação maior que 61% no Pré-Teste, por esse motivo não houve alunos na Faixa III.

Gráfico 9: Percentuais de acertos dos alunos da Faixa II – Grupo Controle



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 9 mostra dados de alunos da Faixa II do Grupo Controle. Nele é possível observar que, no Pós-Teste, os alunos 15 e 16 não conseguem melhoria no desempenho.

As análises comparativas possibilitam perceber diferenças percentuais que sinalizam melhoria no desempenho dos alunos do Grupo Teste, confirmando, assim, que os resultados da intervenção foram produtivos, ao oferecer subsídios que foram relevantes para o avanço da compreensão leitora dos alunos do Grupo Teste em relação aos alunos do Grupo Controle.

Possibilitaram, também, verificar que o trabalho interventivo com o Grupo Teste, apresar de não ter apontado dados com índices elevados de avanço no desempenho, foi muito importante e trouxe resultados positivos para os participantes, haja vista que todos os alunos conseguiram apresentar melhoria no desempenho da compreensão leitora em se comparando os resultados do Pré-Teste com os do Pós-Teste.

CONCLUSÃO

A compreensão leitora é um assunto que tem despertado a atenção no âmbito educacional. Os resultados de avaliações, como as propostas pelo MEC, indicam que alunos concluintes do Ensino Fundamental não apresentam bom desempenho no quesito compreensão em leitura.

Por entender que a compreensão é a base da leitura e que essa não tem sido alcançada pelos alunos no decorrer dos anos na Educação Básica, pressupõe-se que haja uma grande tarefa para os educadores: desenvolver projetos de leitura que foquem essa dificuldade para que, se não conseguirem resolver, ao menos possam amenizar.

É necessário desenvolver atividades de leitura que promovam o desenvolvimento do leitor proficiente, autônomo, que saiba buscar significados no texto pela ativação dos conhecimentos previamente adquiridos. Para a mobilização desses conhecimentos, o professor deverá ensinar estratégias de leitura que possibilitem aos alunos monitorar o processo de compreensão.

De acordo com Kleiman (2013), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. A autora sugere que é, com a interação dos diversos níveis de conhecimento – o linguístico, o textual e o de mundo –, que o leitor consegue construir o sentido no texto. Ela afirma que a leitura é considerada um processo interativo porque utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si e, ainda, asseguram que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não há compreensão.

Nessa perspectiva, a pesquisa, cujo resultado foi apresentado nesta dissertação, visou desenvolver uma proposta interventiva para ajudar a melhorar o nível de compreensão leitora dos alunos, mediante o ensino de estratégias para ativação do conhecimento prévio nos três níveis: linguístico, textual e de mundo.

A partir da aplicação da primeira atividade diagnóstica (Pré-Teste), ficou bem claro o nível de dificuldade em compreensão leitora da maioria dos alunos envolvidos na pesquisa, como é possível verificar nas Tabelas 1 e 2, tanto do Grupo Teste, quanto do Grupo Controle.

Nas aulas interventivas, ministradas no Grupo Teste, foi possível observar o nível de dificuldade da compreensão em leitura, pela ausência dos diversos níveis de conhecimento prévio; nesse sentido, é necessário relatar que essas dificuldades são decorrentes, em sua maioria, de falhas no conhecimento linguístico, como o desconhecimento do significado de uma palavra ou de um conceito ou de estruturas gramaticais, pois, segundo Kleiman (2013), o conhecimento linguístico é central no processamento do texto, sem ele, não há compreensão.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de pesquisas que visem ao trabalho específico através de uma análise que dê ênfase ao conhecimento linguístico, a fim de corroborar os estudos já realizados, aplicando novas propostas interventivas que possam auxiliar na melhoria da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental.

A partir dos resultados apresentados nos gráficos da pesquisa, os dados indicam que as aulas interventivas contribuíram para a melhoria da compreensão em leitura. Mesmo enfrentando dificuldades como, desinteresse por parte de vários participantes, fica evidente que o trabalho com estratégias de leitura ajudou na ativação do conhecimento prévio, nos diversos níveis, de acordo com Kleiman (2013), conforme mencionado neste trabalho, e que foi possível contribuir com o desempenho na compreensão leitora dos alunos.

O Grupo Controle, mantido na estrutura da pesquisa, foi fundamental para confrontar os dados obtidos tanto no Pré-Teste quanto no Pós-Teste com a turma teste. Os dados encontrados evidenciaram o avanço no desempenho da turma teste, em oposição à turma controle. Na turma controle a maioria, além não apresentar melhora, apresentou um decréscimo na compreensão dos enunciados propostos na atividade aplicada no pós-teste. Atividade esta, que foi a mesma aplicada no Pré-Teste.

Além dos resultados observados na aplicação da avaliação final do Grupo Teste, no acompanhamento/registro da participação e desempenho dos alunos (Apêndices 7 e 8) no decorrer das oficinas de intervenção, foi possível verificar avanços na mobilização dos diversos níveis de conhecimentos, mas o destaque foi a mobilização do conhecimento textual, através de atividades aplicadas a partir de gêneros diversos, como crônica, cartum, tiras, charge, propaganda e artigo de opinião.

Os dados apresentados também confirmam a hipótese formulada no início da pesquisa de que a ausência de compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental está relacionada à leitura superficial dos textos, por falta de conhecimento prévio nos níveis linguístico, textual e de conhecimento de mundo ou enciclopédico e, também, em estratégias de leitura que possam auxiliar na compreensão do que leem.

A pesquisa realizada corrobora os estudos realizados por Oliveira (2015) sobre aprendizagem significativa, em que aplicou atividades de intervenção com ênfase no ensino de estratégias de leitura e verificou que, após o ensino de estratégias de leitura, houve melhora no nível de compreensão leitora dos alunos. A pesquisadora comenta sobre a importância da mediação do professor para contribuir com a formação de leitores competentes. Nessa perspectiva, pondera-se que o ensino de estratégias de leitura, com a mediação do professor, é salutar para o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Os resultados da pesquisa mostram que é possível melhorar a competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental, utilizando estratégias de leitura capazes de ativar os conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de vida de cada um, pois eles não chegam à escola como um papel em branco. Todos trazem os conhecimentos cognitivos, aqueles não verbalizados, mas que estão ali bem prontos para serem ativados e ampliados, mediante uma proposta interventiva que auxilie na compreensão em leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RESULTADOS DA PROVA BRASIL 2013.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/we b/saeb/resultados-201**3**Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

_____. **Programa Nacional de Avaliação de Alunos (PISA)**: resultados nacionais – Pisa 2009 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 2003.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura.** Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

LEFFA, J. Vilson. **Perspectivas no estudo da leitura:** Texto, leitor e interação social. in: LEFFA, Vilson.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

OLIVEIRA, Silvanei Rocha. **Leitura**: da mediação à aprendizagem significativa. Vitória da Conquista, UESB, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 20015.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998.

ANEXO: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O participante (menor) pelo qual o Sr.(a) é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa ***"A importância do conhecimento prévio na compreensão leitora"****. Neste estudo pretendemos* analisar quais são as principais dificuldades de leitura vivenciadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rômulo Almeida, para que através dessa análise seja possível realizar uma proposta de atividade didática em sala de aula. Essa proposta de atividade tem como objetivo identificar quais são as dificuldades dos participantes ao realizar a leitura de textos escritos e ajudar a melhorar a capacidade de leitura.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é ***por termos dados de estudos que comprovam que alunos que estão concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental enfrentam dificuldades em compreender textos verbais escritos. Por isso, sentimos a necessidade de propor uma metodologia de ensino que ajude a melhorar a compreensão da leitura de textos.***

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): ***Atividades de leitura de textos de variados gêneros e tipos textuais, discussão e resolução de questões sobre os textos lidos. Serão feitas análises das dificuldades de leitura e apresentadas estratégias que ajudarão a desenvolver e ampliar a capacidade de ler.***

O participante (menor) pelo qual o Sr.(a) é responsável não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento e/ou interromper a participação do menor (participante) a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O participante não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo ao participante; apenas pequenos desconfortos, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. **Assim, os possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo cansaço físico que o participante poderá sentir ao realizar as atividades propostas, lendo, analisando e produzindo textos. No entanto, faremos o possível para que esse cansaço seja o mínimo possível, propondo atividades dinâmicas, textos criativos e de possível interesse do participante, para que ele não se canse e seja estimulado a participar. Assumimos total responsabilidade de que esta pesquisa não trará dano algum ao participante, a não ser o que já foi comentado,**

pois não apresenta nenhuma técnica invasiva. *Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são:* ***ampliar a capacidade de leitura do participante, para que possa ler com habilidade, compreendendo com mais facilidade os textos lidos na escola e fora dela, tornando cidadão mais consciente e ativo na sociedade****.*

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

Eu, _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de autorizar a participação do menor, se assim o desejar. Declaro que concordo com a participação do menor _____ nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guanambi, ____ de _____ de 2016.

_____

Assinatura do(a) responsável pelo (a)participante

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: AMENAIDE FERNANDES DOS SANTOS.

ENDEREÇO: RUA OTACÍLIO PEREIRA DONATO, 572

GUANAMBI – BA / CEP 464300 000

FONE: (77) 88082490 / E-MAIL: AMENAIDEGBI@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB

JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190

FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

1ª Oficina

Gênero – Piada

"Uma piada é um texto narrativo curto de final engraçado e às vezes surpreendente, cujo objetivo é provocar risos ou gargalhadas em quem a ouve ou lê". O senso de humor varia em cada cultura. O que é engraçado para um povo pode não ser para outro.
Disponível em:wikipedia.org/acesso em 24/04/16

ATIVIDADE 01:

A Máquina de Parto

Um casal chega ao hospital porque a mulher estava em trabalho de parto. Ela estava receosa com as dores que iria sentir. Ela conversou com o médico a respeito e ele disse:
— Veja, nós trouxemos dos Estados Unidos esta máquina que divide as dores do parto com o pai. Assim que colocamos o dispositivo na mãe, a máquina automaticamente identifica o pai e transfere as dores para ele. Vocês querem tentar?
O pai não acreditou muito naquilo, mas disse que sim, pois era um homem muito corajoso, amava a esposa e mal podia esperar para ver o filho que ia nascer. Então, na hora do parto, o médico regulou a máquina para transferir somente 10% da dor para o pai e disse que era o bastante porque não poderia suportar mais do que isso.
A esposa entrou em trabalho de parto e o médico pergunta ao marido?
— E então? Está sentindo dores?
— Não, doutor, estou ótimo. Não sinto nada.
O médico estranhou, pois os outros não aguentavam mais do que isso, e resolveu aumentar a taxa de dor para 20%. Enquanto a esposa sofria, o marido continuava bem. E disse:
— Isso nunca aconteceu antes. Vou aumentar para 50 por cento!
Depois de horas de parto, o médico, sem acreditar, perguntou para o pai:
— Não sente nada?
— Absolutamente nada, doutor.
— Não é possível! Vou colocar na potência máxima!
Ele então regulou a máquina para transferir 100% das dores para o marido. E nada do pai sentir dor. O que mais intrigou o médico é que a mulher não sentia dores!
Enfim, nasceu o bebê e o casal foi feliz para casa. Ao chegarem,encontram uma viatura policial na porta com vários policiais e o carteiro desmaiado na varanda! O marido pergunta:
— Mas o que foi que aconteceu?
O policial responde:
— Muito estranho, senhor. Os vizinhos disseram que ele começou a se contorcer de muita dor, como se estivesse em trabalho de parto.
(Texto adaptado)

Disponível em: http://www.tudoporemail.com.br/content.aspx?emailid=6070/Acesso **em 25 de abril de 2016**

Sobre o texto:

01- Observe o título do texto: Máquina do parto.

a) Esse título é familiar? Para você existe uma palavra chave no título para que se possa levantar hipótese sobre a história, ou todos os elementos linguísticos são importantes? _____

b) O que se pode imaginar sobe a intencionalidade de quem escreveu o texto? Seria informar sobre uma invenção, argumentar sobre os benefícios, contar um fato ocorrido ou proporcionar humor?

_____

c) Quem conta essa história? _____

d) Quais elementos fazem parte dessa narrativa?

_____
_____
_____
_____

02- Observe a palavra "receosa" no segundo período do primeiro parágrafo. O que ela nos sugere a respeito da mulher, personagem da história?

_____

03- Como é possível entender a tranquilidade do "pai" da criança, mesmo o médico tendo regulado a máquina de transferência de dor em sua potência máxima? Como é possível chegar a essa conclusão?

04-Ao retornarem para casa, o casal encontra uma movimentação estranha na rua. Qual o real motivo da aglomeração de pessoas frente à casa deles?

_____

05- Você já ouviu falar sobre esse tipo de máquina? O que acha da invenção?

_____

06- Leia o início da frase do 3º parágrafo: **"**O pai não acreditou muito naquilo, mas disse que sim..."

a) Qual é a ideia da conjunção "mas" que aparece em negrito. Dê um exemplo de outra palavra que a substitua sem mudança de sentido.

_____

07- Você acha que todas as mulheres gostariam de ter essa máquina? Por quê?

_____

ATIVIDADE 02

Que tal unir o útil ao agradável??
Vamos participar de um "passa ou repassa" após a leitura do texto.
Os critérios são: -Dividir a turma em dois grupos – Grupo A e Grupo B
- Começamos a atividade com um componente doGrupo A. Caso o componente não saiba a resposta, passa para o grupo B. Se o componente do grupo B também não souber, repassa para o Grupo A, que se não responder pagará perdendo 01 ponto na "participação".
- Ganhará o jogo o grupo que perder menos pontos.

Caso verídico...

Ontem, minha esposa e eu estávamos sentados na sala, falando das muitas coisas da vida. Estávamos falando de viver ou morrer.

Eu lhe disse:

- Nunca me deixe viver em estado vegetativo, dependendo de uma máquina e líquidos. Se você me vir nesse estado, desliga tudo o que me mantém vivo, por favor !!!

Ela se levantou, desligou a televisão e jogou minha cerveja fora. (Texto adaptado)

Autor desconhecido

Disponível em: http://blogs.odiario.com/odiarionaescola/2010/12/23/ontem-minha-esposa/ acesso em 24 de abril de 2016.

01- Observe o título do texto: Caso verídico.

a) Que tipo de texto você imagina encontrar: informativo, descritivo e "sério", argumentativo, narrativo, humorístico? Justifique.

_____

b) Observe a oração: "Ontem, minha esposa e eu estávamos..."

Identifique o verbo dessa oração e identifique o tempo verbal representado e a pessoa do discurso a qual ele se refere.

_____
_____

02- O esposo diz à sua esposa: "-Nunca me deixe viver em estado vegetativo..."

O que ele estava querendo dizer com essa frase?

_____

03- Quando o esposo pediu para que a mulher, se o visse em estado vegetativo, dependendo de “uma máquina e de líquidos” desligasse tudo, a que ele estava se referindo?

_____

04-Pela reação da esposa, o que está implícito a respeito do cotidiano, da rotina de vida do marido dela?

_____

05- Tomando como referência a atitude da esposa, é possível dizer que ela tenha entendido o pedido dele? Comente.

_____

06- De acordo com o relato do esposo, foi coerente a atitude dela? Por quê?

_____
_____

07- Quais são as palavras utilizadas pelo marido que favorecem a atitude da esposa?

_____

08- Sabendo que o texto é humorístico, qual frase da narrativa reside o humor?

_____

09-Por que a esposa desliga a TV e joga fora a cerveja do marido?

10- Observe a palavra em negrito na oração: **“**Se você me **vir** nesse estado...”

O que é possível inferir sobre o nível de escolaridade desse homem? O que acha desse modo verbal? A que verbo corresponde essa flexão? Caso você fosse o personagem desse discurso, como escreveria esse verbo? Comente.

_____
_____

11- Qual a sua opinião sobre a atitude da esposa?

_____

ATIVDADE 03

Orientação: Antes de fazer a leitura do Texto I e II e, antes de ver um vídeo relacionado aoTexto I, dividir a turma em dois grupos e fazer um sorteio, de modo que cada grupo fique responsável por um título. O professor fará a mediação entre os grupos para que os alunos exponham opiniões sobre o que pensam a respeito da ideia chave de cada título.

Texto I:

Nada Como Um Bom Gato Para Acordar Você!

(http://www.tudoporemail.com.br/video.aspx?emailid=3456/acesso em 21/0/2016)

Texto II:

Fritando os Ovos

Uma mulher está fritando ovos na cozinha quando o marido chega correndo... Imediatamente, ele vê os ovos e grita, com uma expressão de horror: "Tenha cuidado! CUIDADO! Coloque um pouco mais de manteiga! Oh, meu Deus!"

A mulher, assustada com a reação do marido, corre para a geladeira para pegar um pouco de manteiga.

"Você está cozinhando muitos de uma vez só. DEMAIS! Vire-os! Vire AGORA!"

A esposa, preocupada com o estado do marido, se esquece da manteiga e volta correndo para o fogão.

"Precisamos de manteiga! Você está louca?! Onde vamos conseguir mais manteiga? Eles vão grudar na frigideira! Depressa!"

A mulher corre para a geladeira novamente.

"Cuidado com os ovos! CUIDADO. Você nunca me escuta quando você está cozinhando! Nunca! Vire-os rapidamente! Não, não tão rápido! Você não sabe cozinhar? Você está louca? Vire o OVOS!"

Nessa hora, a mulher começa a chorar, pois já não tem nenhuma ideia do que fazer. Engasgada, ela diz: "O que está acontecendo com você? Eu sei fritar ovo..."

O marido simplesmente sorri, diz **"Eu só queria lhe mostrar o que sinto quando estou dirigindo no carro com você"**, e vai embora...

Disponível em: http://www.tudoporemail.com.br/content.aspx?emailid=4093/acesso em 25 de abril de 2016

a) Depois de assistir ao vídeo e ler o texto II, checar as hipóteses e comentar os resultados.

b) Fazer uma listagem das pistas seguidas para que as previsões fossem realizadas.

c) Argumente sobre a criatividade de quem elaborou os textos. Quais aspectos foram relevantes para o efeito de sentido proporcionado por eles.

d) Esse texto apresenta um vocabulário difícil? Identifique e diga o que fez para resolver o problema do significado.

e) Comentar sobre a importância do conhecimento linguístico na compreensão do texto. Dê exemplo de acordo com o(s) texto(s).

f) O texto II está escrito em “versos” ou “parágrafos”? Comente.

ATIVIDADE 04:

Segue abaixo uma sequência de algumas piadas sobre o Joãozinho. Vocês já conhecem histórias sobre essa personagem fictícia, não é? Ele sempre tem uma resposta na ponta da língua. Vocês irão primeiramente imaginar as possíveis respostas que o Joãozinho daria para cada situação, seguindo “as pistas” dadas no próprio texto. Depois vocês irão checar as respostas de vocês com aquelas dadas pelo “próprio Joãozinho”. Combinado? Então, bom trabalho!!!!

1- A professora escreve no quadro-negro: "Fazem já meses que eu não me diverti". Em seguida, perguntou à classe: "Como posso corrigir esta frase?"	Joãozinho levanta a mão e responde: _____ _____ _____
2-Durante um jogo de futebol, Joãozinho chega no estádio e senta no camarote. Seu amigo pergunta: "Como você conseguiu estes ingressos?" "Com o meu irmão", responde Joãozinho.	"E onde está o seu irmão?" _____ _____ _____
3-Joãozinho sempre é provocado por outros meninos da vizinhança por ser burro. Sua brincadeira favorita é oferecer a Joãozinho uma moeda de 1 Real e uma de 50 Centavos, mas Joãozinho sempre escolhe a de 0,50. Um dia, vendo Joãozinho escolher novamente a moeda de menor valor, um vizinho não aguenta mais e vai conversar com o menino: "Joãozinho, esses meninos estão tirando sarro de você. Você não sabe que a moeda de 1 Real vale mais que a de 50 Centavos?	Joãozinho sorri e diz: _____ _____ _____

4-Ao encontrar um de seus alunos fazendo caretas para os outros, a professora para e delicadamente tenta falar com a criança. Sorrindo docemente, ela diz: "Joãozinho, quando eu era uma garotinha, minha mãe me disse que, se fazemos cara feia, ela pode congelar e ficar assim para sempre!"	Joãozinho olhou para cima e respondeu: _____ _____ _____
5-A nova professora estava tentando fazer uso de seus cursos de psicologia. Ela começou sua aula dizendo: "Todo mundo que acha que é burro, fique de pé!" Depois de alguns segundos, Joãozinho se levantou e a professora, preocupada, perguntou:	"Você acha que é burro, Joãozinho?" _____ _____ _____

Texto Disponível em: http://www.tudoporemail.com.br/content.aspx?emailid=4467/acesso em 21/04/16

ATIVIDADE 05:

Você gosta de charadas? Então vai ser muito divertido poder participar desta atividade. Na verdade não se trata de charada, mas lembra o critério utilizado para responder a charadas.
Vamos compartilhar: Qual estratégia você utiliza para tentar acertar uma charada?
Aqui a proposta é: Qual o nome do filme?

Toda a turma receberá "fichas impressas" com perguntas.
O professor dará um tempo para que todos tenham acesso às perguntas. Cada aluno dará o seu palpite por escrito, seguindo a numeração de cada ficha. Depois o professor irá comentar as respostas coletivamente. Quem conseguir acertar mais receberá um prêmio surpresa.

Mãos a obra!!!!

01- Um menino tinha um gatinho chamado Tido, que todas as noites dormiam em um cestinho. Um belo dia, o menino foi procurar o gato e não o encontrou.

Qual o nome do filme?

02- Um homem aceitou o desafio de tomar 1.000 latinhas de refrigerante de uma só vez. Ele tomou 999 latas e não aguentava mais.

Qual o nome do filme?

03- Um homem comeu 1 quilo de cebola e alho e depois escovou os dentes.

Qual o nome do filme?

04-Para poder comprar uma bola, um homem teve que escolher entre a vermelha e a azul. Ele escolheu a vermelha.

Qual o nome do filme?

05- Em um lugar onde só existiam pizzas, as de aliche foram expulsas pelas de ervilha.

Qual o nome do filme?

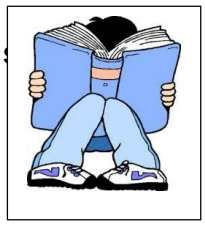
Disponível em: http://www.tudoporemail.com.br/content.aspx?emailid=4449>acesso **em 24 de abril de 2016**

APÊNDICE 2:

2ªOficina

Gênero – Crônica

Obs. Para iniciar esta oficina, veremos um vídeo: "Vida Maria", bem s
Um incentivo à leitura.



História das crônicas

A palavra "crônica", em sua origem, está associada ao vocábulo "*khrónos*" (grego) ou "*chronos*" (latim), que significa "tempo". Para os antigos romanos a palavra "*chronica*" designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los. Com esse sentido ela foi usada nos países europeus.

A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os fatos corriqueiros de seu tempo. É interessante observar que as primeiras crônicas brasileiras são dirigidas às mulheres e publicadas como folhetins, em geral na parte inferior da página de um jornal.

Um olhar atento sobre o cotidiano

A crônica é um gênero que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. É colocada como uma pausa para o leitor fatigado de textos mais densos. Nas revistas, por exemplo, em geral é estampada na última página.

Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5681/olp2016-cad-pro-cro.zip/acesso **em 25/04/2016**

Proposta de leitura: Vamos fazer uma leitura compartilhada com pausa protocolada.

Fique atento às orientações do professor!

ATIVIDADE 01

Peladas

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe." Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro jogo sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: **ela** corre para cá, corre para lá, quiçá no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres. "Copa Rio-Oficial", "FIFA – Especial". Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

(Armando Nogueira)

ATIVIDADE 02:

01- Ao fazer a leitura do título, qual é o primeiro significado que vem à mente?

1.1- Esse significado se confirma no decorrer da leitura? Justifique identificando a classe gramatical dessa palavra de acordo com o texto:

02- Após a leitura, com pausa protocolada, do texto "Peladas", de Armando Nogueira, vamos realizar em dupla uma listagem sobre aspectos que compõem o texto:

Ambiente(espaço):

Personagens:

Narrador:

Tempo:

Acontecimentos:

2.1- De acordo com a estrutura narrativa identifique:
a) Apresentação:
b) Complicação:
c) Clímax:
d) Desfecho:

03- Identifique no texto, palavras que apresentaram alguma dificuldade de compreensão para vocês.

04- Conseguiram resolver essa dificuldade? Como fizeram para compreender o significado?

05- O narrador parece 'dar vida' a algumas palavras ou expressões no texto, extrapolando o sentido literal delas. Quais palavras vocês acham que apresentam essas características?
06- No 5º parágrafo, observe o pronome pessoal "ela" que aparece em negrito. Quem é "ela" de acordo com o texto?

ATIVIDADE 03

Cobrança

(Moacyr Scliar)

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".
— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.
— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou. — Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...
— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.
— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...
— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.
Neste momento começou a chuviscar.
— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.
Ele riu, amargo:
— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.
— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.
Ela agora estava irritada:
— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.
— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.
Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001.
Disponível em: http://promunicipio.com/arquivos/20130708_183603_0201_ALMOXARIFE.pdf/acesso em 23/04/16

Estimulando a compreensão através da comparação entre os textos “Peladas” e “Cobrança”.

-O que os dois textos têm em comum?

Orientação: Observe a estrutura textual e o uso da linguagem de ambos os textos.

Importante: Essa comparação será realizada oralmente.

APÊNDICE 3:

3ªOficina

Gênero – Textos diversos, que trabalham com a linguagem verbal e não verbal: Anúncios publicitários, Tiras e Charges.

Para entender: O que é mesmo linguagem verbal e não-verbal?

Vejamos:
O que é linguagem? É o uso da língua como forma de expressão e comunicação entre as pessoas. Agora, a linguagem não é somente um conjunto de palavras faladas ou escritas, mas também de gestos e imagens. Afinal, não nos comunicamos apenas pela fala ou escrita, não é verdade?

Então, a linguagem pode ser verbalizada, e daí vem a analogia ao verbo. A linguagem verbal é que se utiliza de palavras quando se fala ou quando se escreve.

A linguagem pode ser não verbal, ao contrário da verbal, não se utiliza do vocábulo, das palavras para se comunicar. O objetivo, neste caso, não é de expor verbalmente o que se quer dizer ou o que se está pensando, mas se utilizar de outros meios comunicativos, como: placas, figuras, gestos, objetos, cores, ou seja, dos signos visuais.

Vejamos: um texto narrativo, uma carta, o diálogo, uma entrevista, uma reportagem no jornal escrito ou televisionado, um bilhete? Linguagem verbal!

Agora: o semáforo, o apito do juiz numa partida de futebol, o cartão vermelho, o cartão amarelo, uma dança, o aviso de "não fume" ou de "silêncio", o bocejo, a identificação de "feminino" e "masculino" através de figuras na porta do banheiro, as placas de trânsito? Linguagem não verbal!

A linguagem pode ser ainda verbal e não verbal ao mesmo tempo, como nos casos das charges, cartoons e anúncios publicitários.

Disponível em:http://brasilescola.uol.com.br/redacao/linguagem.htm/acesso em 26/04/16

Atividade 01: (atividade oral)

-Formar 05 grupos na sala. Cada grupo receberá os mesmos textos para análise.

-O professor dará um tempo para a leitura e análise coletiva dos textos;

-Será oferecida a palavra para que algum grupo se prontifique para iniciar o comentário sobre o primeiro texto, e assim sucessivamente.

-O professor fará a mediação da leitura e comentário de todos os textos, em todos os grupos.

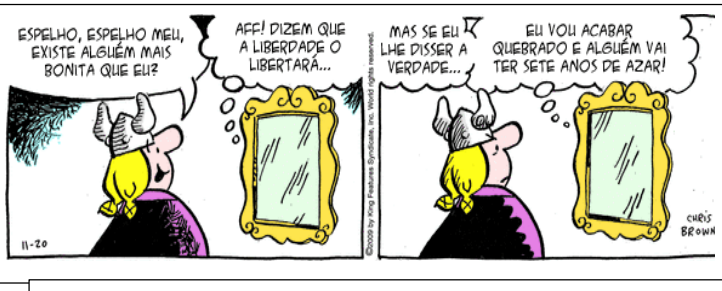
Texto I A

(*Claudia*, jul. 1998.)

Texto I B

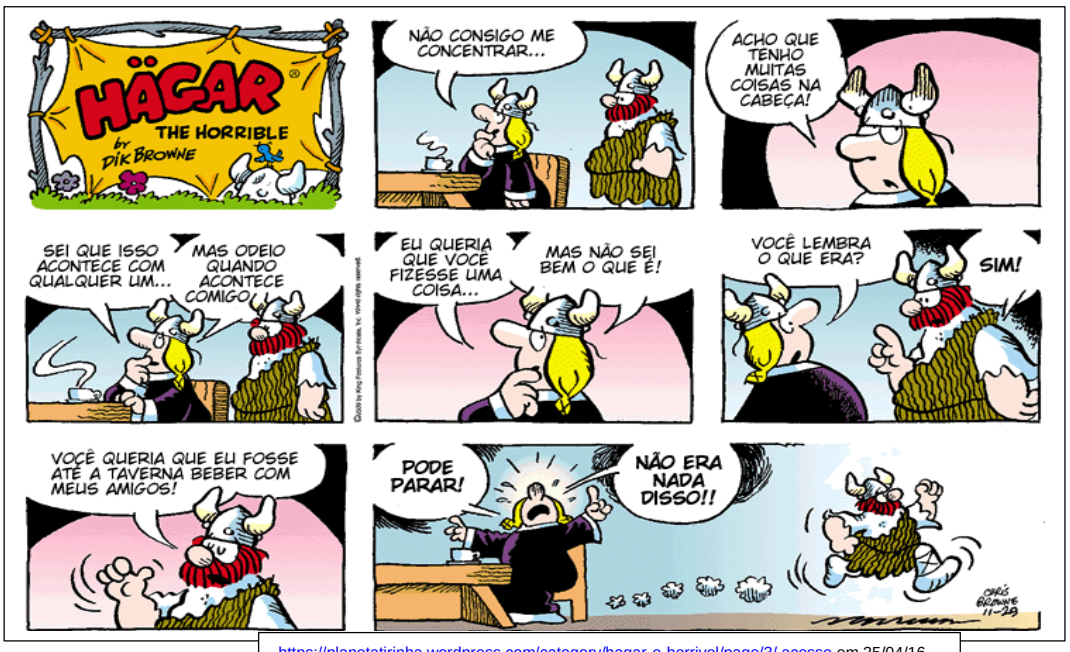
http://brasilescola.uol.com.br/imagens/artes/monalisa1000.jpg/acesso 20 de maio de 2016

Texto II



https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-ohorrivel/page/3/.acesso em 25/04/16

Texto III



https://planetatirinha.wordpress.com/category/hagar-o-horrivel/page/3/.acesso em 25/04/16

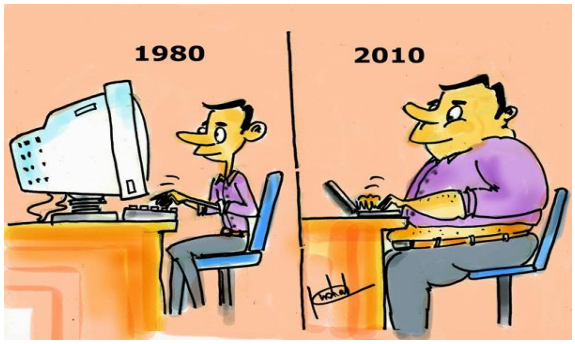
Texto IV

Texto A

http://blogmaniadegibi.com/2013/07/hagar-o-horrivel/.acesso 25/04/16

Textos V

A)



http://yogui.co/wp-content/uploads/2015/06/antes-e-depois-charge-19.jpg/acesso em 25/04/16

B)

https://stefaniprof.files.wordpress.com/2014/04/charge-sujeito_escola.jpg/acesso25/04/16

Atividade 02

Aprimorando a leitura sobre os textos da <u>atividade 01</u>.

Sobre o **texto 01 A**, responda:

a) Qual o sentido da frase situada na parte interior do anúncio?

b) Observe a imagem no centro do anúncio: a roupa, os cabelos, o meio-sorriso da pessoa fotografada e o cenário de fundo. Através desses elementos, notamos que não se trata de um anúncio comum, pois há nele a presença de outro texto bastante conhecido. Que texto é esse?

c) Como é possível argumentar que esse texto é uma propaganda, e não uma charge?

_____

d) Qual a sua opinião? Você acredita que qualquer pessoa consegue perceber a relação de sentido entre esse anúncio e o texto a que ele se reporta? Por quê?

Sobre o texto I B:

a) Você conhece essa imagem? O que ela representa para o mundo artístico?

_____
_____
_____

b) É possível relacioná-la com a propaganda? Explique.

_____
_____

Para conhecer o contexto

Leonardo da Vinci, Autorretrato

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/Leonardo_self.jpg

Introdução

Leonardo da Vinci, artista renascentista italiano, nasceu em 15/04/1452. Existem algumas dúvidas sobre a cidade de seu nascimento: para alguns historiadores, seu berço foi em Anchiano, enquanto para outros, foi numa cidade, situada na margem direita do rio Arno, perto dos montes Albanos, entre as cidades italianas de Florença e Pisa.

Biografia resumida

Foi um dos mais importantes pintores do Renascimento Cultural. É considerado um gênio, pois mostrou-se um excelente anatomista, engenheiro, matemático músico, naturalista, arquiteto, inventor e escultor. Seus trabalhos e projetos científicos quase sempre ficaram escondidos em livros de anotações (muitos escritos em códigos), e foi como artista que conseguiu o reconhecimento e o prestígio das pessoas de sua época.

Leonardo da Vinci fez estágio no estúdio de Verrochio (importante artista da época), na cidade de Florença. Viveu uma época em Milão (de 1508 a 1513), onde trabalhou para a corte de Ludovico Sforza e governantes franceses da cidade. Até 1506, realizou trabalhos principalmente em Florença e tudo indica que nesta época tenha pintado sua obra mais famosa: a bela e enigmática Gioconda. Trabalhou para o rei Francisco I da França, onde realizou belos trabalhos. Faleceu na França no ano de 1519.

Principais características das pinturas de Da Vinci: utilização da técnica artística da perspectiva, uso de cores próximas da realidade, figuras humanas perfeitas, temas religiosos, uso da matemática em cálculos artísticos, imagens principais centralizadas, paisagens de fundo, figuras humanas com com expressões de sentimento, detalhismo artístico.

Principais trabalhos de Da Vinci:
Trabalhos de pinturas (artes plásticas): *Gioconda (*Mona Lisa*), Leda, Dama do Arminho, Madonna Litta, Anunciação, A Última Ceia, Ginevra de Benci, São Jerônimo, Adoração dos Magos, Madona das Rochas, Retrato de Músico, A Virgem das rochas, São João Batista, Madona do Fuso, Leda e o Cisne.*

Disponível em: http://www.suapesquisa.com/leonardo/acesso em 20/05/16

Sobre o texto 02

a) Que expressão do texto é fundamental para entender o efeito de humor?

b) Quando Helga chega frente ao espelho e pergunta: “Espelho, espelho meu, há alguém mais bonita do que eu?”, você imagina qual deveria ser a resposta do espelho? Por quê?

_____

c) Você se reporta a alguma história já conhecida quando lê esta frase: Espelho, espelho meu, há alguém mais bonita do que eu?" Que história seria essa?

_____

d) Qual a inferência estabelecida na tira para compreender a resposta dada pelo espelho?

_____

e) Qual o sentido do "mas" na primeira frase do segundo quadrinho da tira: "Mas se eu lhe disser a verdade..."

_____

e) Você acha que as imagens que constituem a tira são relevantes para a compreensão do que está escrito nos quadrinhos? Por quê? _____

_____

Sobre o texto 03:

O efeito de humor da tira tem como base a construção de duplo sentido da expressão em negrito da seguinte frase: "Acho que tenho muitas **coisas na cabeça**!" e a reação do marido e a frase citada por ele: "Você queria que eu fosse até a Taverna para beber com meus amigos."

a) Qual o duplo sentido de "coisas na cabeça"? Como você chega a essa conclusão?

b) Helga faz uma pergunta para Hagar. Ao ouvir a resposta Helga fica irritada. Qual a reação de Hagar?

Sobre o texto 04:

a) O que se pode inferir sobre a "preocupação" dos pais de Hamlet?

b) Qual é o motivo de preocupação dos pais de Hamelete?

c) Você acha que o comportamento de Hamlet deve ser um motivo de preocupação mesmo? Justifique.

d) Sobre o substantivo próprio "Hamlet", esse nome é um nome que traz alguma carga significativa para você, ou é um nome como outro qualquer? Explique.

Sobe o texto 05:

Texto A

a) Elabore uma frase ou um parágrafo coerente, explicitando a sua opinião sobre a imagem sugerida na charge "A".

_____
_____

Texto B

a) O que a professora queria saber quando fez a pergunta: Qual é o sujeito da oração?

b) Ao ler a pergunta da professora na charge, você imaginou uma resposta de acordo com a frase que ela aponta no quadro? _____

c) Você acha que a resposta do aluno foi incoerente? Justifique.

_____

d) Qual a sua expectativa como leitor ao fazer a leitura de uma CHARGE? O que você espera em um texto dessa natureza?

_____

APÊNDICE 4:

4ª Oficina

Gênero – Textos argumentativos

TEXTO ARGUMENTATIVO

Esse tipo de texto, **que é aplicado nas redações do Enem**, inclui diferentes gêneros, tais quais, dissertação, artigo de opinião, carta argumentativa, editorial, resenha argumentativa, dentre outros.

Todo e qualquer texto argumentativo, como já dito, visa ao convencimento de seu ouvinte/leitor. Por isso, ele sempre se baseia em uma tese, ou seja, o ponto de vista central que se pretende veicular e a respeito do qual se pretende convencer esse interlocutor. Nos gêneros argumentativos escritos, sobretudo, convém que essa tese seja apresentada, de maneira clara, logo de início e que, depois, através duma argumentação objetiva e de diversidade lexical seja sustentada/defendida, com vistas ao mencionado convencimento.
A estrutura geral de um texto argumentativo consiste de introdução, desenvolvimento e conclusão, nesta ordem. Cada uma dessas partes, por sua vez tem função distinta dentro da composição do texto:
Introdução: é a parte do texto argumentativo em que apresentamos o assunto de que trataremos e a tese a ser desenvolvida a respeito desse assunto.
Desenvolvimento: é a argumentação propriamente dita, correspondendo aos desdobramentos da tese apresentada. Esse é o coração do texto, por isso, comumente se desdobra em mais de um parágrafo. De modo geral, cada argumentação em defesa da tese geral do texto corresponde a um parágrafo.
Conclusão: a parte final do texto em que retomamos a tese central, agora já respaldada pelos argumentos desenvolvidos ao longo do texto.

Disponível em:http://educacao.globo.com/portugues/assunto/texto-argumentativo/argumentacao.html

ATIVIDADE 01:

Vamos começar a pensar um pouco sobre o título do texto que será apresentado a seguir:**A "skrita" na internet.**

01- Tendo como base o título do texto, levante hipóteses sobre o conteúdo que será abordado nele. _____

02- Agora leia o texto:

A "skrita" na internet

1 O internetês é conhecido como o português digitado na internet, caracterizado por simplificações de palavras que levariam em consideração, principalmente, uma suposta interferência da fala na escrita. O vocábulo aponta ainda para a prática de escrita tomada como registro divergente da norma culta padrão.

5 Os avessos a essa prática de escrita consideram que os adeptos do internetês são "assassinos da língua portuguesa". Nesse contexto, perguntas como "Há um processo de transformação da escrita com o uso da internet?" ou "Há degradação da escrita com a introdução da internet na vida das pessoas?" são cada vez mais frequentes.

10 É, pois, com base nesse critério de pureza projetada como ideal da escrita que muitos indivíduos fazem a crítica ao internetês, tomando-o como "a não-língua portuguesa". A imagem de degradação da escrita (e, por extensão, da língua) pelo uso da tecnologia digital é resultado da ideia de que há uma modalidade de escrita pura, associada seja à norma culta padrão, seja à gramática, seja à imagem de seu uso por autores literários consagrados. Haveria, assim, um tipo de escrita sem "interferências da fala", que deveria ser seguido por todos, em quaisquer circunstâncias.

17 As ideias correntes de pureza da escrita e de empobrecimento do português podem ser encontradas em inúmeros materiais que circulam na sociedade, incluídos comentários dos próprios usuários da internet. Na rede de relacionamentos Orkut, há quase uma centena de comunidades com títulos como "Odeiugnti ki ixcreviaxim!!!", em referência às práticas de escrita na internet. Para os que participam dessas comunidades, a escrita na internet seria uma forma rude de comunicação, algo parecido com os grunhidos que o ser humano fazia nos tempos da caverna.

24 Assim concebida, a escrita da/na internet é vista como empobrecimento do idioma. Esse mesmo conceito é o que, muitas vezes, se atribui aos usos que fazem os indivíduos não dotados da tecnologia da escrita alfabética, ditos analfabetos ou não letrados.

Extraído de: KOMESU, Fabiana C. A "skrita" na internet. *Discutindo Língua Portuguesa* [especial]: ano 1, n. 1, p. 56-57, 2008.

2.1- Leia o texto observando a sua estrutura e a maneira como o assunto é abordado. Trata-se de:

a) Um texto narrativo

b) Uma propaganda

c) um cartum

d) um texto argumentativo

03- Justifique a resposta dada em **02.** Quais elementos do texto confirmam a sua escolha.

_____

_____

_____

04- Um texto argumentativo pode ser escrito de maneira subjetiva, isto é, quem escreve poderá utilizar a 1º pessoa do discurso para expor as ideias, ou, empregar a 3ª pessoa do discurso para escrever de maneira mais objetiva, direta, dando um tom mais formal e menos intimista ao texto.

No texto apresentado a autora recorre a qual pessoa do discurso para escrevê-lo? Como é possível comprovar isso?

_____

05- Neologismo é um fenômeno linguístico que consiste na criação de palavras para designar uma invenção que ainda não foi nomeada, ou para dar ênfase a uma ideia, a qual no momento do discurso falta uma palavra própria para representá-la; daí surge a necessidade de formulação de um novo termo, que geralmente será criado a partir de um já existente e, amplia-se o seu significado.

É possível dizer que o texto apresenta algum neologismo? Identifique-o.

_____

06- Qual o significado de "internetês"? Existe essa palavra no dicionário? Qual é a palavra primitiva que dá origem a esse termo? _____

07- Veja o 2º parágrafo, na última linha lê-se: "são cada vez mais frequentes". A que se refere essa expressão no texto?

_____
_____
_____

08-Qual a sua opinião sobre a maneira como as pessoas escrevem nas redes sociais? Você acha que interfere na aprendizagem da escrita de textos formais?

_____
_____
_____

Atividade 02

Tendo por base o texto **A "skrita" na internet":**

01- Qual o tema do texto:
_____

02- Identifique a ideia principal do texto: (p.135 S)
_____
_____
_____
_____
_____
_____

03- A autora do texto apresenta argumentos favoráveis e desfavoráveis sobre a prática do internetês? Justifique a resposta com as pistas dadas no próprio texto.

_____
_____
_____

04- Leia o quarto parágrafo. O que se pode inferir sobre a opinião dos críticos do internetês a respeito das práticas da escrita na internet? Qual argumento eles utilizam para expressar o ponto de vista?

_____
_____

05- O que está implícito no posicionamento da autora sobre o assunto escrito por ela?

_____
_____

Atividade 03

Você receberá o texto "A "skrita" na internet" recortado em parágrafos. Sua tarefa será colar esses parágrafos, na tabela, de acordo com a sua estrutura argumentativa, identificando:

- INTRODUÇÃO

- DESENVOLVIMENTO

- A CONCLUSÃO.

1. Sua primeira tarefa é recompor esse texto. Cole os parágrafos, dando uma ordenação lógica ao texto, de acordo com a estrutura indicada acima.

2. Para verificar se a arrumação dos parágrafos foi feita de maneira correta, junte-se a um colega, comparando a organização que vocês deram ao texto.

3. Compare a arrumação dos parágrafos organizada por vocês. Em seguida, liste as pistas que vocês seguiram para reconstruir a sequência do texto e a divisão de acordo com a estrutura argumentativa.

INTRODUÇÃO:

DESENVOLVIMENTO:
CONCLUSÃO:

APÊNDICE 5:

5ª Oficina

GINCANA DA LEITURA

1ª TAREFA:

Vocês receberão quatro títulos de textos. Os títulos foram retirados propositalmente, mas não se preocupem; vocês também receberão esses textos em envelopes.

O primeiro passo é levantar hipóteses sobre o possível assunto do texto que corresponde a esse título e sobre o tipo de texto que poderá ajustar melhor a cada título.

A tarefa é procurar relacionar os textos aos seus respectivos títulos.

Dica: Fiquem atentos às **pistas** fornecidas pelo material linguístico de cada título.

2ª TAREFA:

Relacionar os títulos aos respectivos textos.

Observe que as pistas agora são mais amplas. Cheque o levantamento das hipóteses que vocês fizeram em relação ao conteúdo, a partir dos títulos e, associem aos textos. Não se esqueçam de que o material linguístico e organização estrutural dos textos ajudarão na compreensão.

Observação: Após terem relacionado cada título ao seu respectivo texto, colar na tabela proposta pelo professor.

3ª TAREFA:

a) Identificar o tema de cada texto.

b) Escrever, de maneira bem resumida, a ideia principal de cada texto.

4ª TAREFA:

Apresente uma palavra em que tenha encontrado dificuldade quanto ao significado (caso tenha tido dificuldade) e diga como conseguiu resolver essa questão; qual estratégia utilizou para estabelecer a compreensão dela no texto:

Texto 1- _____

Texto 2- _____

Texto 3- _____

Texto 4- _____

5ª TAREFA:

a) O que se pode inferir sobre o ponto de vista de quem escreveu o texto 1?

_____

b) Por que o escritor do texto 2 infringiu a ortografia das palavras "**REGREÇÃO" e "REDASSÃO**" que aparecem no título do texto?

_____
_____
_____
_____

c) O que a personagem da tira está querendo saber sobre o amor equivale à resposta dada por Hamlet? Justifique.

_____
_____
_____

d) O que se pode inferir, na charge, a respeito da compreensão do aluno que responde à pergunta feita pela professora? Ele compreendeu o que ela efetivamente estava perguntando? O que mesmo ela estava querendo saber? Como você compreende a pergunta? Utilizou-se de alguma pista explícita no próprio texto, ou foi um conhecimento de algum assunto que o proporcionou chegar a tal conclusão?

_____
_____
_____
_____
_____

Texto I

Forma física, corpo perfeito e consumismo

Vale tudo para obter um corpo perfeito? Os fatos indicam que não, como se pode ver por relatos publicados na imprensa. Não bastasse isso, os especialistas da área médica alertam constantemente para os perigos de cirurgias desnecessárias, de usar produtos químicos inadvertidamente, de apelar para profissionais (nem sempre da área médica) que fazem o serviço a preços módicos. Mesmo assim, é crescente o número de pessoas que se dispõem a realizar os mais variados procedimentos, em busca do corpo dos seus sonhos - ou daquele que a moda e os meios de comunicação apresentam como perfeito. Só para dar um exemplo, uma pesquisa da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência mostrou que as cirurgias estéticas em adolescentes aumentaram 141% em quatro anos. Diante desse

quadro, é o caso de se perguntar: teria o corpo perfeito se transformado também num objeto de consumo? O consumismo, afinal, chegou à forma física e à anatomia, assim como tem invadido vários outros aspectos da vida contemporânea?

Disponível em: http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/propostas/forma-fisica-corpo-perfeito-e-consumismo.htm/acesso em 09/05/16

Texto 2

A REGREÇÃO DA REDASSÃO

Semana passada recebi um telefonema de uma senhora que me deixou surpreso. Pedia encarecidamente que ensinasse seu filho a escrever.

– Mas, minha senhora – desculpei-me -, eu não sou professor.

– Eu sei. Por isso mesmo. Os professores não têm conseguido muito.

– A culpa não é deles. A falha é do ensino.

– Pode ser, mas gostaria que o senhor ensinasse o menino. O senhor escreve muito bem.

– Obrigado – agradeci -, mas não acredite muito nisso. Não coloco as vírgulas e nunca sei onde botar os acentos. A senhora precisa ver o trabalho que dou ao revisor.

– Não faz mal – insistiu -, o senhor vem e traz um revisor.

– Não dá, minha senhora – tornei a me desculpar -, eu não tenho o menor jeito com crianças.

– E quem falou em crianças? Meu filho tem 17 anos.

Comentei o fato com um professor, meu amigo, que me respondeu: "Você não deve se assustar, o estudante brasileiro não sabe escrever". No dia seguinte, ouvi de outro educador: 'O estudante brasileiro não sabe escrever'. Depois li no jornal as declarações de um diretor da faculdade: 'O estudante brasileiro escreve muito mal'. Impressionado, saí a procura de outros educadores. Todos me disseram: acredite, o estudante brasileiro não sabe escrever. Passei a observar e notei que já não se escreve mais como antigamente. Ninguém mais faz diário, ninguém escreve em portas de banheiros, em muros, em paredes.

Não tenho visto nem aquelas inscrições, geralmente acompanhadas de um coração, feitas em casca de árvore. Bem, é verdade que não tenho visto nem árvore.

– Quer dizer – disse a um amigo enquanto íamos pela rua – que o estudante brasileiro não sabe escrever? Isto é ótimo para mim. Pelo menos diminui a concorrência e me garante emprego por mais dez anos.

– Engano seu – disse ele. – A continuar assim, dentro de cinco anos você terá que mudar de profissão.

– Por quê? – espantei-me. – Quanto menos gente sabendo escrever, mais chance eu tenho de sobreviver.

– E você sabe por que essa geração não sabe escrever?

– Sei lá – dei com os ombros -, vai ver que é porque não pega direito no lápis.

– Não senhor. Não sabe escrever porque está perdendo o hábito da leitura. E quando o perder completamente, você vai escrever para quem?

Taí um dado novo que eu não havia considerado. Imediatamente pensei quais as utilidades que teria um jornal no futuro: embrulhar carne? Então vou trabalhar num açougue. Serviria para fazer barquinhos, para fazer fogueira nas arquibancadas do Maracanã, para forrar sapato furado ou para quebrar um galho em banheiro de estrada? Imaginei-me com uns textos na mão, correndo pelas ruas para oferecer às pessoas, assim como quem oferece hoje bilhete de loteria:

– Por favor amigo, leia – disse, puxando um cidadão pelo paletó.

– Não, obrigado. Não estou interessado. Nos últimos cinco anos a única coisa que leio é a bula de remédio.

– E a senhorita não quer ler? – perguntei, acompanhando os passos de uma universitária. – A senhorita vai gostar. É um texto muito curioso.

– O senhor só tem escrito? Então não quero. Por que o senhor não grava o texto? Fica mais fácil ouvi-lo no meu gravador.

– E o senhor, não está interessado nuns textos?

– É sobre o quê? Ensina como ganhar dinheiro?

– E o senhor, vai? Leva três e paga um.

– Deixa eu ver o tamanho – pediu ele.

Assustou-se com o tamanho do texto:

– O quê? Tudo isso? O senhor está pensando que sou vagabundo? Que tenho tempo para ler tudo isso? Não dá para resumir tudo em cinco linhas?

(Carlos Eduardo Novaes)

Disponível em: http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2013/06/os-alunos-nao-sabem-escrever-e-nao.html/acesso em 09/05/2016

Texto III

O filho de Hagar

BROWNE, Dik. *Hagar, o horrível 1*. Porto Alegre: L&PM, 2002. v. 80. p. 60. Coleção L&PM Pocket.

http://blog.clickgratis.com.br/SOTIRINHAS/366538/charges.html/acesso em 25/04/16

Texto IV

REFORMA ORTOGRÁFICA:

http://blog.clickgratis.com.br/SOTIRINHAS/366538/charges.html/acesso em 25/04/16

Para conclusão da Tarefa 2

Na tabela recebida pela equipe, colar cada texto com seu respectivo título, de acordo com a tipologia e/ou gênero de cada um:

Tabela:

NARRATIVO:

ARGUMENTATIVO:

TIRA:
Charge:

Apêndice 6: Instrumento de Coleta de Dados (Pré-teste e Pós-teste)

Escola_____ **Data:**___/___/____
9º Ano/Turma: _____ **Turno:**_____
Aluno (a): _____
Professora: _____ **Disciplina: Língua Portuguesa**

Leia o texto a seguir:

CONVERSA DE MÃE E FILHA

Tereza Yamashita e Luiz Brás

– **Manhê**, eu vou me casar.
– Ah... Que foi? Agora não, Lívia... Não tá vendo que eu **tô** no telefone?
– Por favor, **por favoooooooooor**, **me faz** um lindo vestido de noiva, urgente?!
– **Pois é**, Carol. A Tati disse que comprava e no final mudou de ideia. Foi tudo culpa da...
– Mãe, presta atenção! O noivo já foi escolhido e a mãe dele já tá fazendo a roupa. Com a gravata e tudo!
– Só um minuto, Carol. Vestido de... Casar? Que isso, menina, você só tem dez anos! Alô, Carol?
– **Me ouve**, mãe! Os meus amigos também já foram convidados! E todos já confirmaram presença.
– Carol, tenho de desligar. **Você está louca**, Lívia? Vou já telefonar para o seu pai.
– **Boa!** Diz para ele que depois vai ter a maior festança. Ele precisa providenciar pipoca, bolo de aipim, pé-de-moleque, canjica, curau, milho na brasa, guaraná, quentão e, se puder, churrasco no espeto e cuscuz. E diz pra ele não esquecer: quero uma fogueira e muito rojão para soltar na hora do "sim, eu aceito". Mãe? Mãe... **Manhêêê!!!** Caiu para trás... **Mããããããe**? Vinte minutos depois.
– Acorda, mãe... Desculpa, eu me enganei, a escola vai providenciar os comes e bebes. O papai não vai ter que pagar nada, mãe, **acordooooorda....Ô vida**! Que noiva sofre eu já sabia. Mas até noiva de quadrilha?!

YAMASHITA, Tereza & BRÁS, Luiz. Dias incríveis. São Paulo, Callis Editora, 2006.

Estudo do texto:

01- Ao fazer a leitura do título, que previsão você faz sobre o possível assunto dessa conversa entre mãe e filha? (N 2: 0,4)

_____
_____

02-A primeira palavra do texto “Manhê” aparece seguida de uma vírgula. De acordo com as regras gramaticais e o contexto apresentado, por que é necessário o uso dessa vírgula após essa palavra? Por quê? (N 2: 0,5)

_____

03- Qual o objetivo da personagem ao utilizar a repetição de vogais em várias palavras da sua fala, como mostram os exemplos a seguir? (N 2: 0,5)

“por favoooooooooor”; “Manhêêê!!!”; “Mããããããe?”; “**acordoooooorda”**

_____
_____

04- Leia a frase a seguir: – Boa! Diz para ele que depois vai ter a maior festança.

a) Identifique qual palavra corresponde ao pronome que está grifado, de acordo com a ideia expressa no texto. (N 1-2: 0,3)_____
b) Qual o significado da palavra “festança”? (N 2: 0,2) _____
c) Escreva a palavra primitiva da qual “festança” se origina. (N 2: 0,1)_____

05- O texto apresenta uma linguagem difícil? Exemplifique caso tenha respondido “sim”. (N 2: 0,3)

_____
_____

06- É comum em uma festa de casamento oferecer aos convidados “pipoca, bolo de aipim, pé-de-moleque, canjica, curau, milho na brasa, quentão e cuscuz”? Explique. (N 2: 0,4)

_____
_____

07- No penúltimo parágrafo do texto lê-se: “Vinte minutos depois. ”

a) Quem diz isso? (N 1: 0,3)_____

08- Qual das alternativas apresenta palavras do texto que dão ideia de tempo?
(N 1: 0,5)
a) vou, urgente, foi, só;
b) vou, urgente, só um minuto, festança;
c) urgente, um minuto, fogueira, quadrilha;
d) vou, urgente, depois, vinte minutos.

09- Qual o verbo presente no texto é responsável pela ideia que produz o **conflito** existente na narrativa? (N 1: 0,5)

_____
_____
_____

10- Observe a estrutura do texto acima. Por que cada parágrafo inicia com um travessão? (N 2: 0,5)

_____
_____

11- A) Pode-se dizer que mãe e filha estavam se entendendo?(N 2: 0,2)

a) Sim ( ) b) Não ( )

B) Por quê? (N 2: 0,8)

_____
_____

12- Algumas características correspondentes ao gênero do texto lido são:
(N 2: 0,5)

a) Narrativa curta e linear; linguagem simples e direta; poucas personagens; tempo em que se passa história: breve e cronológico; diálogos.
b) Linguagem simples; tenta persuadir o leitor; personagens complexas.
c) Trata-se de uma piada de narrativa longa; tem como base fatos do nosso cotidiano; muitos personagens; texto escrito para ser publicado em revista científica.

13- O enredo de uma estrutura narrativa, normalmente é apresentado através de: Apresentação - o cenário e/ou personagens são apresentados, Complicação - que se inicia com a ação de alguma personagem, Clímax - momento de maior tensão e, Desfecho – como a narrativa é encerrada. Identifique o clímax da narrativa. (N 1-2: 0,5)

_____
_____

14- A)De acordo com a história lida, qual será a região do Brasil onde Lívia mora com sua mãe? (N 2: 0,2)

B) Justifique a resposta com elementos do texto que confirmem a sua inferência. (N 1-2: 0,3)

_____
_____

15- Qual a sua opinião a respeito da maneira como Lívia avisa a sua mãe que "irá se casar"? (N 3: 1,0)

_____
_____

16- Em sua opinião, essa história contém algum ensinamento? Qual? (N 3: 1,0)

_____
_____
_____

Apêndice 7: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Oficina:_____ Data _____

	Aluno(a)	**Critérios**			
		Realizou as atividades propostas	Demonstrou interesse pelas atividades	Demonstrou aprendizagem dos temas trabalhados	Interagiu com os colegas
01		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
02		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
03		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
04		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
05		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
06		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
07		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
08		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
09		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
10		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
11		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
12		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
13		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
14		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
15		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
16		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
17		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
18		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
19		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
20		( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )	( ) Sim N ( ) EP ( )
S = SIM N = NÃO EP = EM PARTE					

Apêndice 8: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DO ALUNO NAS OFICINAS

Aluno(a): _____

Oficina 1: Gênero Piada
1. Atividade 01: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: : ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: : ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
2. Atividade 2: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: : ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: : ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
3. Atividade 3: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
4. Atividade42: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
5. Atividade 5: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
Oficina 2: Gênero Crônica
1. Atividade 01: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias:

A. Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
2. Atividade 2: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
3. Atividade 3: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
Oficina 03: Diversos gêneros – Cartuns/Tiras/Charges/Textos Publicitários
1. Atividade 01: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
2. Atividade 02: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
Oficina 04: Gênero Textos Argumentativos
1. Atividade 01: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
2. Atividade 02: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. 2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
3. Atividade 03: Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão.

2. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.
Oficina 05: Revisão - GINCANA
- Ativação do conhecimento prévio A. Linguístico:( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. B. Textual: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. c. De mundo: ( ) Sim, em todos as questões. ( ) Sim, na maioria das questões. ( ) Sim, na metade das questões. ( ) Sim, em poucas questões. ( ) Não, em nenhuma questão. -. Estratégias: **A.** Seguiu Pistas: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em algumas questões ( ) Apenas em uma questão**.** Fez Previsões: ( ) Sim ( ) Não **C.** Fez inferências: ( ) Sim ( ) Não ( ) Sim, em algumas questões.